

Kompetenzen fördern

Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer

**Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg**

vorgelegt von Dipl.-Theol. Walter Leitmeier

2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Georg Langenhorst

Zweitgutachter: Prof. Dr. Karl Bopp

Tag der mündlichen Prüfung: 26. Februar 2008

Kompetenzen fördern

Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer

Einleitung	7
I Kompetenzen von Religionslehrern: Begriff, Befund, Bedarf	12
1 Über welche Kompetenzen Religionslehrer verfügen sollen: Begriff	12
1.1 Der Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft.....	13
1.2 Der Kompetenzbegriff in der Religionspädagogik.....	15
1.2.1 Sachkompetenz.....	16
1.2.2 Pädagogisch-didaktische Kompetenz.....	18
1.2.3 Wahrnehmungskompetenz.....	22
1.2.4 Beurteilungs- und Reflexionskompetenz / Diagnostische Kompetenz.....	26
1.2.5 Rollen- und Selbstkompetenz.....	29
1.3 Zusammenfassung.....	34
2 Über welche Kompetenzen Religionslehrer verfügen: Befund	35
2.1 Überblick über empirische Forschungen zur Person des katholischen Religionslehrers seit 1980.....	36
2.1.1 Bernhard Schach: Der Religionslehrer im Rollenkonflikt.....	37
2.1.2 Renate Köcher: Religionsunterricht – zwei Perspektiven.....	37
2.1.3 Hans Schmid: 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts.....	39
2.1.4 Ingrid Geschwentner-Blachnik: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht.....	41
2.1.5 Anton Bucher/ Silvia Arzt: Vom Katecheten zur Religionspädagogin....	42
2.1.6 Rudolf Englert/ Ralph Güth: „Kinder zum Nachdenken bringen“.....	44
2.1.7 Anton Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe..	45
2.1.8 Hans Mendl: Spurensucher.....	46
2.1.9 Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat ?.....	46
2.1.10 Andreas Feige/ Nils Friedrich/ Michael Köllmann: Religionsunterricht von morgen?.....	49

2.2	Empirische Erhebungen und personale Kompetenzen – Zuordnung und Ausweitung.....	53
2.2.1	Wahrnehmung.....	53
2.2.1.1	Selbstwahrnehmung.....	53
2.2.1.2	Fremdwahrnehmung.....	62
2.2.1.3	Reflexion des Rollenprofils.....	65
2.2.2	Beziehung.....	75
2.2.2.1	Haltung und Vorstellung – Beziehung aus der Sicht der Religionslehrer.....	76
2.2.2.2	Beziehung aus der Sicht der Schüler.....	78
2.2.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	80
2.2.3	Spiritualität.....	81
2.2.3.1	Identifikation mit dem Evangelium.....	81
2.2.3.2	Identifikation mit der Kirche.....	82
2.2.3.3	Engagement in der Pfarrei.....	85
2.2.3.4	Zeugnis und Bekenntnis.....	86
2.2.3.5	Spiritualität als Unterstützung.....	87
2.2.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	89
3	Welche Kompetenzen Religionslehrer weiter entfalten wollen: Bedarf.....	91
3.1	Wahrnehmung – Bewusstheit im Hier und Jetzt.....	91
3.2	Beziehung – Kontakt- und Beziehungsangebote.....	94
3.3	Spiritualität – Existentieller Bezug zur Sache.....	95
4	Zusammenfassung.....	97
II	Zur Theorie der Gestalttherapie.....	101
1	Entwicklung der Gestalttherapie – Geschichte und Ausdifferenzierung.....	102
1.1	Geschichte geographisch verortet.....	102
1.1.1	Deutschland.....	102
1.1.2	Südafrika.....	105
1.1.3	Vereinigte Staaten von Amerika.....	107
1.2	Gestalttherapie nach Fritz Perls Tod.....	114
1.3	Gestalttherapie in der Bundesrepublik Deutschland.....	115

1.4	Gestaltpädagogik.....	117
1.5	Religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik.....	120
1.6	Zusammenfassung der geschichtlichen Entwicklung.....	123
2	Grundlagen der Gestalttherapie – Philosophische, psychologische und spirituelle Einflüsse.....	124
2.1	Existenzphilosophie und Phänomenologie.....	124
2.2	Gestaltpsychologie.....	128
2.3	Organismus-Konzeption.....	138
2.3.1	Kurt Goldstein.....	138
2.3.2	Wilhelm Reich.....	142
2.3.3	Jan Christiaan Smuts.....	148
2.3.4	Zusammenfassung der Organismus-Konzeption.....	155
2.3.5	Homöostase.....	156
2.4	Differentielles Denken.....	159
2.5	Judentum, Taoismus und Zen.....	163
2.6	Zusammenfassung der Grundlagen.....	172
3	Zentrale Konzepte der Gestalttherapie.....	174
3.1	Bewusstheit.....	174
3.2	Das Prinzip des Hier und Jetzt.....	180
3.3	Verantwortung.....	185
3.4	Kontakt und Beziehung.....	197
3.5	Zusammenfassung der zentralen Konzepte.....	206
4	Zentrale Methoden der Gestalttherapie.....	209
4.1	Gestalttherapeutische Methodik.....	210
4.2	Gestalttherapeutische Techniken.....	212
4.2.1	Gestalttherapeutische Übungen.....	212
4.2.2	Experimente.....	213
4.2.3	Hausaufgaben.....	214
4.2.4	Situationsbezogene Interventionen.....	215
4.3	Medien.....	218
4.4	Zusammenfassung der zentralen Methoden.....	219
5	Zusammenfassung.....	220

III	Förderung der Lehrerkompetenzen durch Elemente der Gestalttherapie.....	223
1	Konzeptionen gestaltorientierten Lehrertrainings.....	223
1.1	Überblick über Konzeptionen gestaltorientierten Lehrertrainings.....	224
1.2	Gestaltpädagogische Weiterbildungen.....	228
1.3	Verortung der eigenen Praxisbausteine.....	231
2	Praxisbausteine.....	234
2.1	Lehrertraining zum Thema Bewusstheit: Bausteine, Beispiele, Reflexion.....	234
2.1.1	Den Weg zurückverfolgen.....	235
2.1.2	Wie ich durch die Welt gehe.....	236
2.1.3	Bewusstheit und die Bereiche der Wahrnehmung.....	238
2.1.4	Bewusstheitskontinuum.....	239
2.1.5	Aufstand.....	240
2.1.6	Identifikation mit einem Rosenbusch.....	241
2.1.7	Dozent/ Student.....	249
2.1.8	Schulsituation.....	252
2.1.9	Ertrag: Stimmen der Teilnehmer in der Abschlussreflexion.....	257
2.1.10	Reflexion des Lehrertrainings: Verortung im Gesamt.....	258
2.2	Lehrertraining zum Thema Kontakt und Beziehung: Bausteine, Beispiele, Reflexion.....	261
2.2.1	Wie bin ich gerade da?.....	262
2.2.2	Wahrnehmungsbereiche.....	263
2.2.3	„Ich nehme wahr“ – „Ich denke mir“.....	263
2.2.4	Theorie: Buber.....	265
2.2.5	Aura.....	267
2.2.6	Hände kennen lernen.....	268
2.2.7	Wahrnehmung des eigenen Gesichts.....	269
2.2.8	Stimmzyklus.....	275
2.2.9	Theorie: Persönlicher Kontakt und kultivierte Unsicherheit.....	279
2.2.10	Die Lehrer-Schüler-Beziehung.....	282
2.2.11	Trainingselement.....	284
2.2.12	Ertrag: Stimmen der Teilnehmer in der Abschlussreflexion.....	287
2.2.13	Reflexion des Lehrertrainings: Verortung im Gesamt.....	288

2.3	Lehrertraining zum Thema Spiritualität: Bausteine, Beispiele, Reflexion.....	291
2.3.1	Vorüberlegungen.....	291
2.3.2	Offene Räume für gedankliche Auseinandersetzung.....	293
2.3.3	Reflexion der Glaubensbiographie.....	296
2.4	Gesamtreflexion: Chancen und Grenzen gestalttherapeutischen Lehrertrainings	302
2.4.1	Wahrnehmung – Bewusstheit im Hier und Jetzt.....	302
2.4.2	Kontakt und Beziehung – Kontakt- und Beziehungsangebote.....	306
2.4.3	Spiritualität – Existentieller Bezug zur Sache.....	307
2.4.4	Zusammenfassung.....	309
	Schlusswort	313
	Literaturverzeichnis	315

„Schön, freilich auch schwer ist darum die Berufung all derer, die als Helfer der Eltern und Vertreter der menschlichen Gesellschaft in den Schulen die Erziehungsaufgabe übernehmen. Ihre Berufung erfordert besondere Gaben des Geistes und des Herzens, eine sehr sorgfältige Vorbereitung und die dauernde Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung.“¹

Einleitung

Fragehorizont der Studie

Die Tätigkeit von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern² ist eine „Berufung“³, die „schön“ aber auch „schwer“ ist. Die Konzilsväter begründen: Lehrer benötigen „besondere Gaben des Geistes und des Herzens, ... und die dauernde Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung.“

Diese besonderen „Gaben des Geistes und des Herzens“ entsprechen den heute in der Erziehungswissenschaft verwendeten Begriffen „Kompetenz“ bzw. „Selbstkompetenz“⁴. Lehrerkompetenzen sind aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken. Dies zeigt beispielsweise der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.“⁵ Als „zentrale Kompetenz des Lehrers“ wird dort die „Organisation von Lehren und Lernen“⁶ bezeichnet. Dabei erfordert der „verantwortliche Umgang mit Heranwachsenden“, so der Herausgeber *Ewald Terhart*, „den Einsatz der Lehrerpersönlichkeit“, womit er unter anderem „soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz“⁷ verbindet.

¹ Gravissimum educationis, Kapitel 5, in: Karl Rahner/ Herbert Vorgrimler (Hrsg.), Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister, (Freiburg 1966) Freiburg ²³1991, S. 335-348, hier: S. 341.

² Im Folgenden werde ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die grammatikalische Berücksichtigung beider Geschlechter verzichten und die männliche Form verwenden.

³ Ebd., auch alle weiteren Zitate dieses Absatzes.

⁴ Wolfgang Nieke, Kompetenz, in: Hans-Uwe Otto/ Thomas Rauschenbach/ Peter Vogel (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, S. 13-27, hier: S. 15. Vgl. Andreas Frey, Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 903-925, hier: S. 904-905.

⁵ Ewald Terhart (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel 2000.

⁶ Ebd., S. 14.

⁷ Ebd., S. 56.

Auch in der Religionspädagogik wird in zahlreichen Veröffentlichungen die Frage gestellt: „Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?“⁸ Die universitäre Lehrerbildung will „Kompetenzen stärken“⁹ und in der berufsfeldbezogenen Fortbildung sollen „Kompetenzen von Religionslehrer/innen“¹⁰ aktualisiert, erweitert oder neu entwickelt werden. Es ist das Bewusstsein vorhanden, dass „Religionslehrer sein ... Herausforderungen und Kompetenzen“¹¹ impliziert, sicher auch, dass „Identität und Kompetenz“¹² für die Theologie relevant sind und Religionslehrkräfte einer hohen „personalen Kompetenz“¹³ bedürfen. Wie diese „personale Dimension“¹⁴ jedoch innerhalb der universitären Ausbildung entwickelt werden soll, wird selten reflektiert. Damit stellt sich die Frage: Wie können Religionslehrer gerade diejenigen Kompetenzen entfalten, die ihre Person („Gaben des Geistes und des Herzens“¹⁵) betreffen?

Die universitäre Lehrerbildung beschränkt sich in der Regel auf die – ohne Zweifel grundlegende und notwendige – Ausbildung fachwissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Kompetenzen. Dabei trägt doch gerade die Person des Religionslehrers elementar zum Gelingen religiöser Lernprozesse bei. Nur ein Mensch, der sich mit sich selbst auseinandergesetzt und existentielle Fragen gestellt hat, kann die Frage nach Gott in den Kindern und Jugendlichen wach halten.¹⁶

Wenn der Religionslehrer als ein „personales Medium“¹⁷ im Religionsunterricht wirkt, benötigen auch Studierende innerhalb der „Identitätsbaustelle Studium“¹⁸ die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung und des Wachstums. Wenn die „Identitätsfindung als

⁸ Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), S. 21-36. Einige dieser Veröffentlichungen werden hier angesprochen, eine weitere und ausführlichere Auswahl wird in Teil I, Kapitel 1.2 dargestellt.

⁹ Elisabeth Reil, Kompetenzen stärken – Zur Bildung zukünftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Matthias Bahr u.a. (Hrsg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen, München 2005, S. 192-202.

¹⁰ Folkert Doedens/ Dietlind Fischer, Kompetenzen von Religionslehrer/innen, in: Martin Rothgangel/ Dietlind Fischer (Hrsg.), Standards für religiöse Bildung?, Münster 2004, S. 148-155.

¹¹ Werner Tzscheetzsch, Religionslehrer sein – Herausforderung und Kompetenzen, in: ThQ 179 (1999), S. 100-109.

¹² Hans-Jürgen Fraas, (2000), Identität und Kompetenz. Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie, in: MThZ 51 (2000), S. 265-278.

¹³ Lothar Kuld, Religionslehrer, Religionslehrerin, in: LThK³ 1999, Bd. 8, Sp.1061-1062, hier: Sp. 1061.

¹⁴ Ebd., S. 274.

¹⁵ Gravissimum educationis, a.a.O., S. 341.

¹⁶ Vgl. L. Bertsch/ Ph. Boonen u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg (1976) 1989, S. 123-152, hier: S. 147 (2.8.1).

¹⁷ Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, hier: S. 231. Vgl. Annette Mönnich, Der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Altenberge 1989.

¹⁸ Harry Noormann, Religionslehrer/in werden: Identitätsbaustelle Studium, in: Martin Rothgangel/ Dietlind Fischer, Standards für religiöse Bildung?, Münster 2004, S. 138-147.

Leitmotiv für das Theologiestudium“¹⁹ gesehen wird und, wie die jüngste empirische Studie zum „Religionsunterricht von morgen“ konstatiert, ein „*Bedarf an* und ein *Bedürfnis nach* einer *ad personam* orientierten ‚Identitätsbaustelle‘“²⁰ vorhanden ist, dann ist es dringend erforderlich, dass sich die Religionspädagogik stärker als bisher für die Entwicklung „personalen Kompetenzen“ von Religionslehrern engagiert.

Die vorliegende Studie will einen Beitrag zu der Fragestellung leisten, wie Studierende und ausgebildete Religionslehrkräfte personale Kompetenzen entwickeln und entfalten bzw. ausbauen können. Mit den Worten des Zweiten Vatikanums: Wie können Religionslehrer die „Gaben ihres Geistes und ihres Herzens“²¹ erneuern?

Die Untersuchung will zudem dazu beitragen, dass die „Berufung“ der Religionslehrer ein Lehrerleben lang anhalten kann und nicht nach einigen Berufsjahren zum „Frust“²² wird, bzw. die anfänglichen „Berufsfreuden“ nicht zum „teacher burnout“²³ führen.

Anliegen und Ziel der Studie ist es daher, daran zu arbeiten, dass der Beruf des Religionslehrers ein „schöner Beruf“ bleibt.

Unterstützung in der Entwicklung, Entfaltung und Förderung ihrer personalen Kompetenzen sollen Religionslehrer in dieser Untersuchung durch die *Gestalttherapie* erhalten. Aus diesem Grund werden in der Arbeit zentrale Konzepte der Gestalttherapie vorgestellt und deren Praxisrelevanz jeweils in einem sogenannten *Lehrertraining* aufgezeigt. Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, gestalttherapeutische Prinzipien für Religionslehrer zugänglich und nutzbar werden zu lassen.

Aufbau und Gliederung

Am Anfang der Arbeit (Teil I) steht die Frage, über welche Kompetenzen Religionslehrer verfügen sollten. Hierzu wird in einem ersten Schritt die Verwendung des *Begriffs* Kompetenz innerhalb der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik untersucht. Dem religionspädagogischen Kompetenzbegriff werden verschiedenste Eigenschaften und

¹⁹ Karl Josef Lesch, Identitätsfindung als Leitmotiv für das Theologiestudium. Ein Beitrag zur Elementarisierung, in: Raimund Lachner/ Egon Spiegel (Hrsg.), Qualitätsmanagement in der Theologie, Kevelaer 2003, S. 57-77.

²⁰ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007, S. 75.

²¹ Gravissimum educationis, a.a.O., S. 341.

²² Vgl. Anton A. Bucher/ Helene Miklas (Hrsg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005.

²³ Vgl. Bernhard Grom, Zwischen Berufsfreude und „teacher burnout“, in: KatBl 117 (1992), S. 26-34.

Fähigkeiten zugeordnet, die Religionslehrern sowohl von theologisch-wissenschaftlicher als auch von kirchlicher Perspektive zugeschrieben werden.

Im Anschluss an diese allgemeinen Kompetenzbeschreibungen richtet sich die Aufmerksamkeit auf *personale Kompetenzen* von Religionslehrern. Hierzu werden zehn empirische Studien vorgestellt, die sich seit 1980 in ihrer Fragestellung mit personalen Kompetenzen von katholischen Religionslehrkräften in Deutschland beschäftigt haben. Nachfolgend werden die Resultate der empirischen Untersuchungen den von theologisch-wissenschaftlicher und kirchlicher Seite geforderten personalen Kompetenzen der Religionslehrer zugeordnet (*Befund*). Untersucht werden soll, über welche personalen Kompetenzen Religionslehrer tatsächlich verfügen und welche sie durch Fortbildungen weiter entfalten wollen. Am Ende des ersten Teils der Studie wird der daraus resultierende *Bedarf* der Religionslehrkräfte herausgearbeitet und zusammengefasst.

In einem zweiten großen Teil wird das theoretische Konzept der Gestalttherapie vorgestellt. Hierzu wird die geschichtliche Entwicklung der Gestalttherapie, die eng mit dem Leben ihres zentralen Gründers Friedrich Salomon Perls zusammenhängt, aufgezeigt. Daran schließen sich Ausführungen über die Weiterentwicklung der Gestalttherapie nach Perls Tod in Amerika, in Deutschland und schließlich in der Pädagogik an. Abgerundet wird dieses historisch ausgerichtete Kapitel mit einem Blick auf die Rezeption der Gestaltpädagogik in der Religionspädagogik.

Diesem ersten geschichtlichen Überblick folgt eine Aufarbeitung der Grundlagen der Gestalttherapie. Dazu werden die philosophischen, psychologischen und spirituellen Einflüsse vorgestellt, die ihre Entwicklung beeinflusst haben: Existenzphilosophie, Phänomenologie, Gestaltpsychologie, Organismus-Konzeption, differentielles Denken, Judentum, Taoismus und Zen.

In einem weiteren Kapitel stehen die zentralen Konzepte der Gestalttherapie im Mittelpunkt, die für die Entwicklung und Förderung personaler Kompetenzen von Religionslehrern relevant sein können: Bewusstheit, das Prinzip des Hier und Jetzt, Verantwortung sowie Kontakt und Beziehung. Diese Konzepte werden theoretisch verortet und ihre Relevanz für gestalttherapeutisches Arbeiten dargelegt.

Um eine Vorstellung von gestalttherapeutischem Arbeiten zu geben, werden daran anschließend gestalttherapeutische Methoden und Techniken beschrieben. Dies ermöglicht auch, den folgenden – praktisch orientierten – Teil besser einordnen zu können.

Im dritten Teil der Studie werden zunächst verschiedene Konzeptionen gestaltorientierten Lehrertrainings und gestaltpädagogischer Weiterbildung vorgestellt, bevor das Proprium des eigenen Standpunkts dargelegt wird. Dem folgen in den „Praxisbausteinen“ drei eigenständig erarbeitete Konzeptionen gestalttherapeutischen Lehrertrainings, die dafür eingesetzt werden können, die personalen Kompetenzen von Religionslehrern zu fördern. Die gestalttherapeutischen Praxisbausteine – die in weiten Teilen in der Praxis durchgeführt und erprobt wurden – orientieren sich inhaltlich an den Kompetenzen, deren Fortbildungsbedarf durch die empirischen Studien herausgearbeitet wurde: Wahrnehmung (Bewusstheit), Beziehung und Spiritualität. In der abschließenden Reflexion wird untersucht, inwieweit mit Hilfe der vorgestellten Bausteine den Fortbildungsbedürfnissen der Religionslehrkräfte entsprochen werden konnte. Differenziert werden sowohl die Chancen als auch die Grenzen gestalttherapeutischen Lehrertrainings reflektiert.

I. Kompetenzen von Religionslehrern: Begriff, Befund, Bedarf

Am Anfang dieser Studie steht zunächst eine Differenzierung des *Begriffs* Kompetenz. Es wird untersucht, welche Adjektive sich ihm zuordnen lassen und vor allem, welche dieser Eigenschaften für Religionslehrer wichtig sind. Im Anschluss an diese Begriffsklärung wird überprüft, ob sich die erwünschten bzw. geforderten Zuschreibungen mit der empirisch erfassbaren Realität decken. Dazu werden empirische Untersuchungen zur Person des Religionslehrers mit der Fragestellung gelesen, inwieweit die dort genannten Ergebnisse darauf schließen lassen, dass Religionslehrer die von ihnen geforderten personalen Kompetenzen besitzen – *Befund*. Schließlich wird nach dieser Zuordnung der *Bedarf* herausgearbeitet, der sich aus dem Vergleich ergeben wird. Das erkenntnisleitende Interesse ist dabei: Welche Kompetenzen wollen beziehungsweise können Religionslehrer weiter entfalten?

1 Über welche Kompetenzen Religionslehrer verfügen sollen: Begriff

Die in der pädagogischen und religionspädagogischen Literatur zur Person des Lehrers aufgestellten Standards werden häufig mit Kompetenzen gleichgesetzt, die von den Lehrern erwartet beziehungsweise ihrer Profession zugeschrieben werden.¹ Nachfolgend soll es nun darum gehen, den Kompetenzbegriff in einem Dreischritt zu differenzieren. Ausgehend von einer Erhellung der etymologischen Bedeutung des Wortes *Kompetenz* werden in einem zweiten Schritt die Kompetenzen benannt, die im erziehungswissenschaftlichen Kontext von Lehrern erwartet werden. Schließlich wird ein Kompetenzprofil des Religionslehrers erarbeitet, wie es aus kirchlicher und religionspädagogischer Sicht sinnvoll erscheint.

¹ Um nur einige zu nennen: Karl-Oswald Bauer u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit*, Weinheim/München 1996; Ewald Terhart (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, a.a.O.; Manfred Riegger, *Lernen Religionslehrerinnen und -lehrer das Falsche? Zur Entwicklung von Lehrerkompetenz am Lernort Hochschule*, in: Hans Mendl/ Markus Schiefer Ferrari (Hrsg.), *Tradition – Korrelation – Innovation*, Donauwörth 2001, S. 250-269; Hans-Georg Ziebertz u.a. (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität*, Münster 2005; Stefan Heil, *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität*, Berlin 2006.

1.1 Der Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft

Der Kompetenzbegriff etymologisch betrachtet

„Kompetenz“ stammt vom lateinischen Verb „competere“, das mit *zusammenfallen*, *-treffen*, *ausreichen* und *kräftig sein* übersetzt werden kann. Das entsprechende Substantiv „competentia“ meint „das Zusammentreffen bestimmter Eigenschaften“². Im Deutschen werden dem Begriff „Kompetenz“ zwei unterschiedliche Aspekte zugeordnet: *Befähigung* und *Berechtigung*. Die *Befähigung* meint, dass ein Mensch bestimmte Fähigkeiten hat und damit eine Tätigkeit angemessen ausführen kann. Kompetenz verstanden als *Berechtigung* hat die offizielle Zuständigkeit im Blick, die eine Person hat, um eine Tätigkeit auszuführen. In der vorliegenden Untersuchung wird der Kompetenzbegriff unter dem Aspekt der *Befähigung* betrachtet.

Kompetenzbegriff erziehungswissenschaftlich

Die in der Erziehungswissenschaft klassisch genannten Lehrer-Kompetenzen – Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz – leiten sich ab von *Heinrich Roth* (1906-1983), der schon 1971 in seiner „Pädagogischen Anthropologie“³ eine Sachkompetenz, eine Sozialkompetenz und eine Selbstkompetenz differenzierte.⁴ Ein aktuelleres Bild der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ergibt ein Blick in den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Lehrerbildung“ unter Leitung des Schulpädagogen *Ewald Terhart*. In ihrem Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“⁵ vertritt die Kommission, die mit führenden Vertretern aus Wissenschaft und Bildungsadministration besetzt war, bezüglich der Kompetenz von Lehrern folgende Grundannahme: „Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.“⁶ Dieser Kernkompetenz schreiben sie als „Teilkompetenzen“⁷, die Kompetenzen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Diagnostizieren* – *Beurteilen* – *Evaluieren* sowie *Berufliche Kompetenz* und *Schule weiterentwickeln* zu.⁸ Der Begriff „Kompetenz“ kann in diesem Sinne als das „Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrou-

² Wolfram Winger, Kompetenz. I. Begriff, in: LThK³ 1997, Bd. 6, Sp. 228. Vgl. Matthias Wermke u.a. (Hrsg.) Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim u.a. 2007, S. 432.

³ Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie. Band II, Hannover 1971.

⁴ Vgl. ebd., S. 595. Vgl. dazu auch Wolfgang Nieke, Kompetenz, a.a.O., S. 15.

⁵ Ewald Terhart (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, a.a.O.

⁶ Ebd., S. 48.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. ebd. S. 49-54.

und Reflexionsformen“ betrachtet werden, „die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“⁹.

Als Grundlagen der Lehrerkompetenz werden in diesem Zusammenhang wissenschaftlich fundiertes *Wissen*, flexibel anwendbare *Routinen* und ein spezifisches *Berufsethos* genannt. Das *Wissen* wird differenziert in *deklarative* (z.B. Fakten, Begriffe, Regeln), *prozedurale* (z.B. Fertigkeiten, Strategien) und *metakognitive* (z.B. Regulation) Komponenten.¹⁰ Das Wissen fördert die Entwicklung von *Routinen*, die den Lehrern in vielfältigen Situationen des Schulalltags adäquates Handeln ermöglichen. Mit dem Begriff des *Berufsethos* werden Persönlichkeitsmerkmale bzw. die Lehrerpersönlichkeit angesprochen.¹¹

Der Religionspädagoge *Rudolf Englert* kommt 2005 in seinem Versuch, einen Überblick über den Stand des erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs zu geben, zu einer ähnlichen Differenzierung. Er unterscheidet: (a) *Personale Kompetenzen*, (b) *die Fähigkeit unterrichtliche Prozesse zu organisieren*, (c) *Fachliches Wissen*, (d) *Pädagogisches Ethos*, (e) *Kommunikative Kompetenz*, (f) *Pädagogisches Handlungsrepertoire*, (g) *Diagnostische Kompetenz*, und (h) *Reflexive Kompetenz*.¹²

⁹ Ebd., S. 54.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 55.

¹¹ Vgl. ebd., S. 56 und die Einleitung der vorliegenden Studie.

¹² Vgl. Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, a.a.O. S. 23-31.

1.2 Der Kompetenzbegriff in der Religionspädagogik

Wenden wir unseren Blick nun auf die für den Religionsunterricht nötigen Kompetenzen, stellt sich die Frage, welche dieser Kompetenzen von Religionslehrern erwartet werden, beziehungsweise inwieweit den oben genannten Kompetenzen andere Bedeutungen zugeschrieben werden. Außerdem soll geklärt werden, welche darüber hinausgehenden Kompetenzen von Religionslehrern gefordert sind.

Um einen möglichst breiten Blick zu ermöglichen, werden im Folgenden theologische beziehungsweise religionspädagogische Artikel in Lexika und Religionsdidaktiken¹³, religionspädagogische Aufsätze in Sammelbänden oder Zeitschriften¹⁴ und kirchliche Verlautbarungen¹⁵ ausgewertet, die Kompetenzen von Religionslehrern beschreiben oder einfor-

¹³ Josef Hepp, Der/die Religionslehrer/in, in: Fritz Weidmann (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth (1979) ⁶1992, S. 157-173; Johann Hofmeier, Der Religionslehrer, in: ders., Fachdidaktik katholische Religion, München 1994, S. 115-126; Lothar Kuld, Religionslehrer. Religionslehrerin, a.a.O.; Stephan Leimgruber, Religionslehrer/innenaus-, fort- und -weiterbildung, in: Norbert Mette/ Folkert Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1692-1697; Udo Schmälzle, Religionslehrer/in, in: Ebd., Sp. 1697-1702; Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Georg Hilger/ Stephan Leimgruber/ ders. (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 180-200; Bernhard Dressler/ Andreas Feige, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Gottfried Bitter/ Rudolf Englert u.a. (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 399-404; Bernhard Jendorff, Religionslehrerin/ Religionslehrer, in: Fritz Weidmann (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Neuausgabe, Donauwörth (1979) ⁸2002, S. 129-146; Rudolf Englert, Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: Ulrike Baumann/ Rudolf Englert u.a. (Hrsg.), Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, S. 21-34; Werner Ritter, ReligionslehrerIn-Sein in der Grundschule zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: Georg Hilger/ ders., Religionsdidaktik Grundschule, München/ Stuttgart 2006, S. 107-121.

¹⁴ Georg Hilger/ Martin Rothgangel, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: RpB 42 (1999), S. 49-65; Volker Ladenthin, Religionslehrerbildung in bewegter Zeit, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen, Bonn 2000, S. 27-45; Hans Mendl, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen, in: ders. (Hrsg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth ¹2002, S. 47-83; Peter Kliemann, Religionslehrer(in), in: Iris Bosold/ ders. (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/ München 2003, S. 104-107; Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, a.a.O.; Elisabeth Reil, Kompetenzen stärken – Zur Bildung zukünftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer, a.a.O.

¹⁵ L. Bertsch/ Ph. Boonen u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O.; Kongregation für das Katholische Bildungswesen (Hrsg.), Der katholische Laie: Zeuge des Glaubens in der Schule, Rom 1982; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, Bonn 1983; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion. Zur Katholischen Theologie in Magisterstudiengängen (Die deutschen Bischöfe 33), Bonn 1986; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zur Spiritualität des Religionslehrers (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule 6), Bonn 1987; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996; Karl Lehmann, Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen, Bonn 2000, S. 11-26; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion sowie an die BA-/MA-Studiengänge mit Katholischer Religion als Haupt- oder Nebenfach (Die deutschen Bischöfe 79), Bonn 2003; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.

dern. Diese Kompetenzen werden einem Strukturierungsmodell des Religionspädagogen *Hans Mendl*¹⁶ zugeordnet, das wiederum an Heinrich Roth und Ewald Terhart erinnert:

<i>Heinrich Roth</i> Pädagogische Anthropologie	<i>Ewald Terhart</i> Perspektiven der Lehrerbildung	<i>Hans Mendl</i> Spurensucher
Sachkompetenz	Wissen	Sachkompetenz
	Routinen	Pädagogisch-didaktische Kompetenz
Sozialkompetenz	Routinen/ Berufsethos	Wahrnehmungskompetenz
		Beurteilungs- und Reflexionskompetenz/ Diagnostische Kompetenz
Selbstkompetenz	Berufsethos	Rollen- und Selbstkompetenz

1.2.1 Sachkompetenz

Religionslehrer benötigen, wie alle anderen Lehrer auch, Sachkompetenz. Ein fundiertes wissenschaftliches Wissen erwerben sie im Studium. Dort lernen sie die sachlichen, das heißt die fachwissenschaftlichen Inhalte ihres Faches kennen und erfahren, welche Relevanz die einzelnen Disziplinen der Theologie für die Schule haben.¹⁷ Aus den Fächergruppen „Biblische Theologie“, „Historische Theologie“, „Systematische Theologie“ und „Praktische Theologie“ erhalten sie einen Grundstock an theologischem Wissen.¹⁸ Dieses Wissen ermöglicht ihnen idealerweise eine „Gesamtschau des christlichen Glaubens“¹⁹ und befähigt sie, wie die deutschen Bischöfe formulieren, als „theologische Fachleute“²⁰ ihren Glauben zu reflektieren, zu begründen und weiterzugeben und „sich mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen“.

¹⁶ Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 47-83.

¹⁷ Vgl. Stephan Leimgruber, *Religionslehrer/innenaus-, fort- und -weiterbildung*, a.a.O., Sp. 1692-1693.

¹⁸ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion*, a.a.O., Bonn 2003, S. 12-13.

¹⁹ Johann Hofmeier, *Der Religionslehrer*, a.a.O., S. 119.

²⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion*, a.a.O., Bonn 2003, S. 7.

zen“²¹. Gegen ein theologisches „Oasenwissen“²² wird allgemein ein „fundiertes theologisches Wissen“²³ gefordert. Für den Unterricht konstatiert daher die Religionspädagogin *Elisabeth Reil*: „Fachliche Inkompetenz lässt sich auch nicht durch noch so gute Lehrerhandbücher kompensieren.“²⁴ Religionslehrer brauchen ein grundlegendes theologisches Wissen, das ihnen die Möglichkeit gibt, sich einen eigenständigen Standpunkt zu erarbeiten. „Religionslehrer/innen sollten“, so formuliert Rudolf Englert daher, „in der ‚Philosophie‘ ihres Faches bewandert sein.“²⁵

Auch im Hinblick auf die „kirchliche Beauftragung“²⁶ der Religionslehrer (*Missio Canonica*) ist theologische Sachkompetenz nötig. Außer der Zusage, die Grundsätze der Lehre der Katholischen Kirche in ihrer persönlichen Lebensführung zu beachten, müssen angehende Religionslehrer auch dazu bereit sein, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der Lehre der Katholischen Kirche zu erteilen. „Aufgabe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist es“, so formulieren die deutschen Bischöfe 1996, „loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche zu stehen, wie es ihrer Sendung durch den Bischof entspricht (*Missio Canonica*).“²⁷ Nach *Hans-Georg Ziebertz* ist die Theologie „auf der akademischen Ebene die Instanz, die in der Ausbildung jene Kompetenz vermittelt, die notwendig ist, um ‚in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘ unterrichten zu können.“²⁸

Der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ fordert, ein Religionslehrer solle „sensibel sein für die religiöse Dimension der Wirklichkeit. Er muss selber ein Mensch sein, der nach dem Sinn des Lebens und der Welt zu fragen gelernt hat. Sachkompetenz hat im Falle des Religionsunterrichts nur derjenige, der über Methoden- und Sachkenntnis verfügt, der pädagogisch-didaktisch versiert ist und der zugleich existentiellen Bezug zu dieser ‚Sache‘ hat.“²⁹ Dieser existentielle Bezug ermöglicht, nicht nur aus der Perspektive des Beobachters *über* Glauben, sondern aus der eines Teilnehmers *vom* Glauben sprechen zu können. Dazu sollten Religionslehrer, wie es der Essener Religionspäda-

²¹ Ebd., S. 6.

²² Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 72. Vgl. zu dieser Problematik: Karl Lehmann, *Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie*, a.a.O., S. 11-26.

²³ Josef Hepp, *Der/die Religionslehrer/in*, a.a.O., S. 161. Vgl. dazu auch Volker Ladenthin, *Religionslehrerbildung in bewegter Zeit*, a.a.O., S. 34.

²⁴ Elisabeth Reil, *Kompetenzen stärken – Zur Bildung zukünftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer*, a.a.O., S. 194.

²⁵ Rudolf Englert, *Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?*, a.a.O., S. 35.

²⁶ L. Bertsch u.a. (Hrsg.), *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, a.a.O., S. 151.

²⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, a.a.O., S. 51.

²⁸ Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 186.

²⁹ L. Bertsch u.a. (Hrsg.), *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, a.a.O., S. 147. Vgl. hierzu auch: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Zur Spiritualität des Religionslehrers*, a.a.O.

goge Rudolf Englert fordert, „immer wieder neu in eine wirklich lebendige Beziehung zur jüdisch-christlichen Tradition eintreten können.“³⁰ Wollen sie ihren Schülern „Glaubenshilfe“ leisten, dann setzt dies voraus – so der evangelische Religionspädagoge *Werner Ritter* im ökumenischen Handbuch „Religionsdidaktik Grundschule“³¹ –, „dass Religionslehrkräfte selbst glauben. Solche konfessorische Positionalität (‚Standort‘) schließt Gesprächsfähigkeit und dialogische Offenheit mit und für anderes und andere ein.“³² Dies betonen auch die deutschen Bischöfe: In Gesprächen im Unterricht, mit Kollegen, auf dem Pausenhof und mit Eltern müssen Religionslehrer „sprach- und auskunftsfähig“³³ sein, wozu sie „an der Schnittstelle von Kirche und Schule“³⁴ sowohl theologische als auch religionspädagogische Kompetenzen benötigen. „Politische Argumentationsfähigkeit“³⁵ benötigen sie nach Meinung *Englerts*, um den Religionsunterricht gegen Kritik von Eltern oder Kollegen als ordentliches Unterrichtsfach rechtfertigen beziehungsweise verteidigen zu können.

Ertrag: Sachkompetenz von Religionslehrern meint somit fachliches Wissen wie bei allen anderen Lehrern auch. Gleichzeitig wird jedoch – anders als bei Lehrern anderer Fächer – eine persönliche Identifikation mit „der Sache“ und „politische Argumentationsfähigkeit“ vorausgesetzt. Dieser „existentielle Bezug“ und die Fähigkeit beziehungsweise Notwendigkeit, sein Fach zu verteidigen, sind Besonderheiten des Religionslehrers, die in dieser Art und Weise bezüglich anderer Unterrichtsfächer kaum gefordert sind.

1.2.2 Pädagogisch-didaktische Kompetenz

Von Religionslehrern wird auch erwartet, dass sie am Ende ihrer Ausbildung pädagogische und didaktische Kompetenzen besitzen. Bevor wir untersuchen, wie die Begriffe in der religionspädagogischen und theologischen Literatur inhaltlich gefüllt werden, zunächst ein Blick auf deren Bedeutung in der Erziehungswissenschaft:

Der „Begriff Pädagogik meint das erzieherische Handeln (einschließlich der darin wirksamen Wertvorstellungen, Ziele, Techniken, handelnden Personen, ihrer geschichtlichen

³⁰ Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, a.a.O., S. 35.

³¹ Werner Ritter, ReligionslehrerIn-Sein in der Grundschule, a.a.O.

³² Ebd., S. 114; Vgl. hierzu auch: Kongregation für das Katholische Bildungswesen (Hrsg.), Der katholische Laie: Zeuge des Glaubens in der Schule, a.a.O., S. 15.

³³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 34.

³⁴ Ebd.

³⁵ Rudolf Englert, Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, a.a.O., S. 32.

Grundlagen und ihres institutionell-organisatorischen Rahmens) und die Theorie der Erziehung (die Erziehungswissenschaft einschließlich ihrer Metatheorie).“³⁶

Es wird bei Religionslehrern folglich vorausgesetzt, dass sie die Fähigkeit besitzen, erzieherisch zu handeln und den nötigen theoretischen Hintergrund kennen und haben, um dies effektiv und situationsadäquat zu verwirklichen. Die für Religionslehrer relevante *religionspädagogische* Kompetenz geht von der Grundannahme aus, dass die Beziehung zu Gott – als Grundverfasstheit des Menschen – durch Erziehung und Förderung in bestimmten Grenzen eine positive Grundlage erhält.³⁷ Religionslehrer sollten daher ihre Schüler in ihrer Lebenswirklichkeit verstehen, im Unterricht die Verbindung zwischen Glauben und Leben herstellen und humanwissenschaftliche Forschungsergebnisse für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler einsetzen. Sie werden dadurch – ganz im Sinne des Synodenbeschlusses³⁸ – befähigt, theologisches Denken in die Schule einzubringen und Wege zur Sinnfindung aufzuzeigen.³⁹ Dazu benötigen die Religionslehrer, nach Rudolf Englert, die Kompetenz, religiöse Lernprozesse zu strukturieren. So sollten sie die Fähigkeit besitzen, „durch effiziente Klassenführung, durch Konzentration auf die inhaltliche Arbeit, durch das Kenntlichmachen roter Fäden, durch die Vernetzung von Wissensbausteinen (und) durch eine für die ganze Lerngruppe erkennbare Orientierung an Zielsetzungen“⁴⁰ eine entsprechende Dynamik für den Unterricht grundzulegen.

Hans-Georg Ziebertz betont als weiteren wichtigen pädagogischen Aspekt die Leitungskompetenz. Religionslehrer sollten verschiedene Führungsstile kennen, um ihre Bedingungen wissen und diese schließlich schüleradäquat einsetzen lernen. Dabei weist er nachdrücklich auf den Faktor der „Zuwendung“ hin, da sie „als Empathie und Caritas ... Kennzeichen einer christlich motivierten Beziehung (sind): Religionslehrer sind ein ‚personales Angebot‘ und nicht nur Fachleute für Religion.“⁴¹ Sie sollen den ganzen Menschen sehen und nicht nur seine kognitiven Leistungen. Zudem fordert Ziebertz in diesem Kontext die soziale Kompetenz der Religionslehrer und macht diese an der Fähigkeit des professionellen Umgangs mit Konflikten fest. In Anlehnung an die kommunikative Didaktik sieht er die soziale Kompetenz im Spannungsfeld von „Sache“ und „Beziehung“ und Konflikte

³⁶ Winfried Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, (1931, begr. von Wilhelm Hehlmann) Stuttgart ¹³1988, S. 446 und 447.

³⁷ Vgl. Rudolf Englert, Religionspädagogik, in: LThK³ 1999, Bd. 8, Sp. 1062-1064, hier: Sp. 1063.

³⁸ Vgl. L. Bertsch u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., hier: Kapitel 2.4.2 und 2.4.3.

³⁹ Vgl. Johann Hofmeier, Der Religionslehrer, a.a.O., S. 120.

⁴⁰ Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, a.a.O., S. 36.

⁴¹ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 190.

„als Testfälle“⁴² für die soziale Kompetenz von Lehrern. Sie haben die Aufgabe, die verschiedenen Konfliktstile zu kennen, bei auftretenden Konflikten den Ist-Zustand zu analysieren (Wie sieht der gegenwärtige Konflikt aus?), den Soll-Zustand festzulegen (Wie wünschen wir uns eine Konfliktlösung?) und ein konkretes Handlungsziel zu planen (Wie sieht der realistische nächste Schritt aus?). Daher kommt seines Erachtens Religionslehrern in der Klasse, im Kollegium und im Elternkontakt auch die Rolle der „Konfliktmanager“⁴³ zu. Nachfolgend wird nun der zweite Begriff der „pädagogisch-didaktischen Kompetenz“ untersucht – die Didaktik.

Der Begriff „Didaktik“ bezeichnet – so der Pädagoge *Winfried Böhm* – „die Theorie des Lehrens und Lernens in allen möglichen Situationen und Zusammenhängen; im engeren Sinne die Theorie des (schulischen) Unterrichts oder die ‚Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans‘.“⁴⁴ In der Didaktik, so formuliert Hans-Georg Ziebertz, geht es also sowohl darum, „die Dynamik des Lehrens und Lernens zum Zweck der Theoriebildung zu verstehen und zu erklären, als auch darum, die Kompetenz zu vermitteln, gezielte Lehr- und Lernprozesse person-, sach- und situationsadäquat planen und durchführen zu können.“⁴⁵ Die *Religionsdidaktik* verhilft „zu einer wissenschaftlich begründeten reflexiven Kompetenz hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation religiöser Lernprozesse sowie deren edukativer Verantwortung.“⁴⁶ Der Religionspädagoge *Georg Langenhorst* unterstreicht dies, indem er postuliert, die „erste Hauptaufgabe der religionsdidaktischen Ausbildung“ sei es, „Studierende zu eigenständigem, kritischem pädagogischen Nachdenken anzuregen.“⁴⁷ Durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten sollten sie lernen: „Was tun wir in religiösen Lernprozessen, warum und zu welchen Zielen?“⁴⁸

Johann Hofmeier versteht die didaktische Kompetenz als Fähigkeit, den Religionsunterricht korrelationsdidaktisch gestalten zu können.⁴⁹ Für ihn setzt das den „didaktisch gebil-

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd., S. 193. Vgl. hierzu Norbert Mette: ders., Welche Kompetenzen und Qualifikationen benötigt die Lehrerschaft?, in: Gottfried Adam/ Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 370-382. Mette konzentriert sich hier auf moralische Konflikte in der Schule und fordert eine verstärkte Unterstützung der Religionslehrer in der Aus- und Fortbildung, damit diese ihre moralische Verantwortung in der Schule wahrnehmen können.

⁴⁴ Winfried Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, a.a.O., S. 144.

⁴⁵ Hans-Georg Ziebertz, Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik, in: Georg Hilger/ Stephan Leimgruber/ ders. (Hrsg.), *Religionsdidaktik*, a.a.O., S. 17-28, hier: S. 17.

⁴⁶ Ebd., S. 20.

⁴⁷ Georg Langenhorst, Sie sollen wissen, was sie tun. Und warum, *KatBl* 131 (2006) H. 4, S. 300-304, hier: S. 301.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. Johann Hofmeier, *Der Religionslehrer*, a.a.O., S. 120.

deten Religionslehrer“⁵⁰ voraus, der anthropologisch-, hermeneutisch-, schüler- und pastoral-orientiert und für die Glaubens- und Lebenswirklichkeit aufgeschlossen ist.

Hans-Georg Ziebertz fasst dies Bemühen um die Zusammenschau von anthropologischen und theologischen Erfahrungen (neben anderen Konzepten) unter den Begriff „religionsdidaktische Kompetenz“.⁵¹ Zur didaktischen Kompetenz zählt Ziebertz die Rollen der Religionslehrer als „Textvermittler“ (in Anlehnung an die bildungstheoretische Didaktik), als „Manager von Lernsituationen“ (lerntheoretische Didaktik), als „Moderatoren“ (kommunikative Didaktik) und als „Arrangeure von Lernchancen“ (konstruktivistische Ansätze). Auch wenn bzw. gerade weil es keine klare Präferenz der Religionsdidaktik für eine der beschriebenen didaktischen Richtungen gibt, wird von Lehrern erwartet, dass sie eine Didaktik beherrschen, die verschiedene Spezifika der unterschiedlichen Didaktiken enthält. Nach Ansicht Ziebertz' müssen sich Religionslehrer ebenfalls an diesen Anforderungen messen lassen.⁵²

Auch Hans Mendl fordert eine umfassende pädagogisch-didaktische Kompetenz, die er neben einer allgemeinen Sozialkompetenz und der Planungskompetenz vor allem in der differenzierten Methodenkompetenz sieht.⁵³ Religionslehrer sollten folglich Methoden der direkten Instruktion zum Erwerb intelligenten Wissens, des offenen Unterrichts zum Erwerb von Anwendungswissen, individualisiert selbstständigen Lernens zum Erwerb von Strategien des „Lernen Lernens“, diskursethisch angelegte zum Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen und „schließlich Methoden des ‚bildenden Lernens‘ beherrschen, die zu Selbsttätigkeit, Selbstreflexivität, Selbstverantwortung und Selbstständigkeit anregen.“⁵⁴ Rudolf Englert unterstreicht diese Gedanken Mendls, wenn er postuliert: „Religionslehrer/ innen sollten religiöse Fragestellungen durch eine Vielfalt methodischer Zugänge möglichst intensiv ausschöpfen können.“⁵⁵

„Die Ausbildung der Religionslehrer“, so fordert der Synodenbeschluss „Religionsunterricht in der Schule“, „muss ... im Niveau der Ausbildung für vergleichbare Fächer entsprechen.“⁵⁶ Das Studium sollte daher neben theologischen auch anthropologische, soziologische und erziehungswissenschaftlich-didaktische Inhalte vermitteln. Der Religionslehrer sollte folglich über Methoden- und Sachkenntnisse verfügen und „pädagogisch-didaktisch

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 195 und 196.

⁵² Vgl. ebd., S. 186-188.

⁵³ Vgl. Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 73.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, a.a.O., S. 36.

⁵⁶ L. Bertsch u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., S. 150.

versiert“⁵⁷ sein. Ähnlich formuliert das der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz, *Kardinal Lehmann* gut 30 Jahre später auf der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“⁵⁸ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen: „Für viele Schüler sind sie (die Religionslehrer; W.L.) die einzigen kompetenten Gesprächspartner in Glaubens- und Lebensfragen. Zu Recht wird deshalb von ihnen verlangt, dass sie intellektuell und menschlich überzeugende Antworten zu geben wissen.“⁵⁹

Ertrag: Betrachten wir zusammenfassend den pädagogischen Kompetenzbereich fällt auf, dass Religionslehrer in einem überdurchschnittlichen Maße dazu aufgerufen sind, ein „personales Angebot“ zu machen und den Schüler als ganzen Menschen zu sehen. Sie sollen ihre Sozialkompetenz ausgebildet haben und daher auch als Konfliktmanager fungieren können. Didaktisch werden von den Religionslehrern die gleichen Fähigkeiten erwartet wie von anderen Lehrern.

1.2.3 Wahrnehmungskompetenz

Die Wahrnehmungskompetenz lässt sich – folgen wir dem Gedankengang Mendls – in eine „*empirisch-schülerbezogene*“⁶⁰, die durch ein Interesse und eine Neugier für die Schülerinnen gekennzeichnet ist, und eine „*hermeneutisch-sachbezogene*“⁶¹, die von der Neugier und dem Interesse an Gott bestimmt wird, differenzieren. Betrachten wir zunächst die *empirisch-schülerbezogene Wahrnehmungskompetenz*:

Rudolf Englert bezeichnet diese als die „religiöse Wahrnehmungsfähigkeit“⁶² – für ihn eine der wichtigsten Kompetenzen, die speziell Religionslehrer heute besitzen sollten. Das impliziert zunächst das Interesse der Religionslehrer an spezifischen Zugängen ihrer Schüler zu einem Thema, dann das Schaffen von Räumen, in denen die Schüler ihre Religiosität ausdrücken können. Schließlich heißt dies für ihn auch den unbedingten Respekt der Religionslehrer für religiöse Äußerungen von Schülern.⁶³

⁵⁷ Ebd., S. 147.

⁵⁸ Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen, Bonn 2000.

⁵⁹ Karl Lehmann, *Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie*, a.a.O., S. 15.

⁶⁰ Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 74.

⁶¹ Ebd.

⁶² Rudolf Englert, *Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen*, a.a.O., S. 31.

⁶³ Vgl. ebd. Schon früher haben Georg Hilger und Martin Rothgangel auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht: Georg Hilger, *Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen*. Ein Beitrag zum religionspädagogischen Perspektivenwechsel, in: *KatBl* 122 (1997), S. 276-282.; Georg Hilger/ Martin Rothgangel, *Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung*, a.a.O.

Hans Mendl versteht unter der Wahrnehmungskompetenz, dass die Religionslehrer ihre Schüler kennen müssen, dass sie wissen müssen, wie sie leben und denken. Schließlich müssten sie wahrnehmen lernen, wo Gott und Religion im Alltag der Kinder und Jugendlichen vorkommt.⁶⁴ Den gleichen Sachverhalt beschreibt *Bernhard Jendorff* etwas „sprachgewaltiger“: „Religionspädagogen hören und sehen, bevor sie in unmittelbarer Nähe postmoderner Versicherungs- und Geldtempel, die mit berechenbaren Gewinnen und voraussehbaren Verlusten der religiösen Dimension der Wirklichkeit weitgehend ihre Wirkmächtigkeit nehmen, lehren und lernen.“⁶⁵ Um genau zu erfahren, wie Lebenswelt und Lebensgefühl der Jugendlichen beschaffen sind, gehören seines Erachtens daher Jugendmagazine – neben der theologischen Fachliteratur – zur Pflichtlektüre eines jeden Lehrers.⁶⁶ Der für die „Glaubens- und Lebenswirklichkeit aufgeschlossene Religionslehrer“⁶⁷ soll nach Johann Hofmeier korrelationsdidaktisch gestalten und dabei „Schülerorientierung als korrelationsdidaktisches Postulat“⁶⁸ verstehen. Damit meint Hofmeier die Tatsache, dass Religionslehrer ihre Schüler als Subjekte ernst nehmen, sie persönlich sehr gut kennen und auch Verständnis dafür entwickeln, wenn sie sich gegen religiöse Angebote aussprechen.

Hans-Georg Ziebertz fordert von den Religionslehrern, dass sie Lebenswelt der Schüler als Lerngegenstand betrachten und diese nicht nur als Anknüpfungspunkt verwenden, um die eigentlichen Lerninhalte zu erarbeiten. Es geht seines Erachtens um die Fähigkeit der Lehrer, von der Lebenswelt der Schüler aus Theologisieren zu lernen.⁶⁹ Religionslehrer sollen „mit Jugendlichen die Schlüsselerlebnisse ihres Menschseins erhellen“⁷⁰, nach in der Bibel berichteten Schlüsselerlebnissen und deren Verbindung zu Gott suchen und schließlich die Erfahrungen der Menschen von damals in der heutigen Wirklichkeit anschaulich werden lassen. Es geht „um ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene. Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“⁷¹

Nachdem jedoch, wie es Georg Hilger formuliert, die „Erwartung einer Vermittelbarkeit von Erfahrungen und Glaubensinhalten“ in der Praxis „zu selten eingelöst werden“⁷² konnte, fordern Hans-Georg Ziebertz und andere von den Religionslehrern heute, *auch* abduktiv

⁶⁴ Vgl. Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 74.

⁶⁵ Bernhard Jendorff, *Religionslehrerin/Religionslehrer*, a.a.O., S. 135.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 140.

⁶⁷ Johann Hofmeier, *Der Religionslehrer*, a.a.O., S. 120.

⁶⁸ Ebd., S. 123.

⁶⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 194-195.

⁷⁰ Ebd., S. 195.

⁷¹ L. Bertsch u.a. (Hrsg.), *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, a.a.O., S. 136 (2.4.2).

⁷² Georg Hilger, *Korrelieren lernen*, in: ders./Stephan Leimgruber/ Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik*, a.a.O., S. 319-329, hier: S. 327.

korrelieren zu lernen.⁷³ Sie müssen, so *Hans-Georg Ziebertz* und *Stefan Heil*, über eine „hermeneutische und didaktische Kompetenz verfügen, individuelle SchülerInnenreligiosität wahrzunehmen und damit im Unterricht umzugehen.“⁷⁴ Diese Fähigkeit benötigen Religionslehrer gerade in unerwarteten Unterrichtsinteraktionen, wenn sie Schüleräußerungen so deuten lernen, dass sich diese darin wieder finden und ein Verstehen zwischen Schülern, Lehrer und Thema ermöglicht wird. Durch Wahrnehmen, Rekonstruieren, Kontextualisieren und Komplementieren⁷⁵ wird in der abduktiven Praxis ein Raum eröffnet, „in dem Bedeutungen generiert werden können.“⁷⁶ Grundlegend für jeden Religionsunterricht ist also die Fähigkeit der Religionslehrer, ihre Schüler in ihrer Individualität und Einzigartigkeit wahrzunehmen. Ohne diesen Bezug zu den konkreten Schülern ist Religionsunterricht nicht sinnvoll – ebenso verhält es sich mit der *hermeneutisch-sachbezogenen Wahrnehmungskompetenz*.

Unter letzterer versteht Hans Mendl ein existentielles Interesse der Religionslehrer an Gott. Er meint damit die Tatsache, dass Gott für das eigene Leben der Unterrichtenden wichtig sein sollte, was voraussetzt, dass Gott wahrgenommen wird. Wenn dies geschieht, dann besitzen Religionslehrer – so Mendl – diese hermeneutisch-sachbezogene Wahrnehmungskompetenz. Religionslehrer müssen seines Erachtens in diesem Zusammenhang auch lernen, was Theologie beabsichtigt, nämlich „den Glauben als Reflexion von Menschen über Erfahrungen mit ihrem Gott in der heutigen Kultur und Lebenswelt neu zu Sprache ... bringen.“⁷⁷ Diese Neugierde, Gott im Alltag zu suchen, und die Kompetenz, ihn dort zu entdecken, ist auch Rudolf Englert ein Anliegen. So betont er: „Religionslehrer/innen sollten religiöse Fragen auch in ungewohnten Metamorphosen entdecken können.“⁷⁸ Er erwartet daher von den Lehrern die Fähigkeit, auch da mit Gott zu rechnen, wo ihn die anderen zunächst nicht erwarten. Eine „entsprechend geschulte religiöse Wahrnehmungskompetenz ... gehört zum Eignungsprofil heutiger Religionslehrer.“⁷⁹

⁷³ Vgl. Hans-Georg Ziebertz/ Stefan Heil/ Andreas Prokopf (Hrsg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

⁷⁴ Stefan Heil/ Hans-Georg Ziebertz, *Abduktive Korrelation: der dritte Weg*, in: *KatBl* 128 (2003) H. 4, S. 290-297, hier: S. 292.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 296.

⁷⁶ Ebd., S. 297. Eine kritische Reflexion des abduktiven Korrelationsverständnisses Ziebertz' ist bei George Reilly zu finden. (George Reilly, *Abduktive Korrelation und berufliche Kompetenz*, in: *KatBl* 131 (2006) H. 4, S. 206-211.) Er vertritt die durchaus nachvollziehbare Meinung, dass ein bloß theoretisches Wissen um verschiedene Formen der Korrelation in der Praxis versagt und Handlungswissen nur durch reflektierte Praxiserfahrung erworben werden kann.

⁷⁷ Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 74.

⁷⁸ Rudolf Englert, *Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?*, a.a.O., S. 35.

⁷⁹ Ebd. Vgl. hierzu die interessante Differenzierung der Wahrnehmungskompetenz von Georg Langenhorst zum „Wirklichkeits-“ und „Möglichkeitssinn“, die dieser allerdings auf Schüler bezieht (Georg Langenhorst, *Aufgaben und Inhalte religiöser Erziehung*, in: *Theologie im Fernkurs* (Hrsg.), *Religionspädagogisch-katechetischer Kurs. Lehrbrief 12*, Würzburg 2007, S. 31-33).

Schon im Synodenbeschluss sind diese Aspekte vorgezeichnet. So heißt es dort: „Für den Religionslehrer sind ... Religiosität und Glaube nicht nur ein Gegenstand, sondern auch ein Standort.“⁸⁰ Daher sind Religionslehrer – in den Worten von Kardinal Lehmann – gefordert, Theologie und Religionsunterricht als Vollzug des eigenen Glaubens zu verstehen. Ihre Tätigkeit ist im paulinischen Sinne als Charisma (1 Kor 12) zu deuten – im Dienst der Menschen und zum Aufbau der Kirche –, eine Gabe, die der Pflege und Entwicklung bedarf.⁸¹

Als Konsequenz daraus können Schüler, so Bernhard Jendorff, für die Religionslehrer oft die letzten Kontaktpersonen zur Kirche und zum christlichen Glauben sind, an deren Persönlichkeit und ihrer Lebensgestaltung ablesen, „was es bedeutet, Nachfolge Christi in konkreten Raum- und Zeitbedingungen zu wagen, christlichen Glauben zu verheutigen und Kirche, Gottes Volk, zu leben.“⁸²

Hans-Georg Ziebertz weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es auch individuelles Scheitern und Spannungen der Religionslehrer gibt und „personale Rechenschaft“ nicht heißt, „alles preisgeben zu sollen. Der pädagogische Takt muss gewahrt werden, ein gewisses Maß an Diskretion ist durchaus wünschenswert.“⁸³

Ertrag: Ähnlich wie in den Ausführungen zur Sachkompetenz geht es in der hermeneutisch-sachbezogenen Wahrnehmungskompetenz um den Glauben der Religionslehrer – hier in einer etwas anderen Schwerpunktsetzung. Dies ist sicher eine Kompetenz, die nur von diesen gefordert wird. Die empirisch-schülerbezogene Wahrnehmungskompetenz geht insofern über die von anderen Lehrern hinaus, als Religionslehrer dazu aufgerufen sind, – neben der profanen Alltagswelt – *auch* die „religiöse Vielgestaltigkeit in ihren Klassenzimmern differenziert wahrnehmen“⁸⁴ zu können.

⁸⁰ L. Bertsch u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., S. 147 (2.8.1/2.8.2). Der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischöfen ist die Spiritualität der Religionslehrer eine eigene Handreichung wert, in der sie detailliert beschreibt, wie Religionslehrer ihr geistliches Leben fördern können (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zur Spiritualität des Religionslehrers, a.a.O.).

⁸¹ Vgl. Karl Lehmann, *Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie*, a.a.O., S. 25. Vgl. Johann Hofmeier, *Der Religionslehrer*, a.a.O., S. 120-121.

⁸² Bernhard Jendorff, *Religionslehrerin/Religionslehrer*, a.a.O., S. 135.

⁸³ Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 197.

⁸⁴ Georg Hilger/ Martin Rothgangel, *Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung*, a.a.O., S. 49.

1.2.4 Beurteilungs- und Reflexionskompetenz/ Diagnostische Kompetenz

Diese Kompetenz lässt sich nach Hans Mendl⁸⁵ in drei Bereiche aufteilen: In die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Unterrichts und seiner Wirksamkeit (Selbst-Diagnostik), in die Evaluation von Lernprodukten (Fremd-Diagnostik) und schließlich die Wahrnehmung von Lernentwicklungen im Glauben (Prozess-Diagnostik).⁸⁶

Zunächst zur *Selbst-Diagnostik*: Religionslehrer sollen den eigenen Unterricht und dessen Wirksamkeit reflektieren können. Einen Grund dafür nennt der Synodenbeschluss: „Der Lehrer muss ... die Existenzberechtigung dieses Faches dem Schüler gegenüber durch Qualität und Attraktivität ständig unter Beweis stellen.“⁸⁷ Religionslehrer haben demnach die Aufgabe, ihren Unterricht immer wieder zu überprüfen, um gegenüber den Vorwürfen der Verschulung (Orientierung des Leistungsniveaus an anderen Fächern) bzw. Verharmlosung („Diskussionsunterricht“, der nicht ernst genommen wird) gewappnet zu sein.

Ein weiterer Grund für die Reflexion des Unterrichts und seiner Wirksamkeit sind die Ziele des Religionsunterrichts, die ihm im Synodenbeschluss⁸⁸, beziehungsweise die neuen Aufgaben, die ihm von den deutschen Bischöfen zugeschrieben werden. Die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts, die sich aus der „veränderten religiösen und schulpolitischen Situation der Gegenwart“⁸⁹ ergeben, pointieren die deutschen Bischöfe mit:

- „der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamen Grundwissen über den Glauben der Kirche,
- dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und
- der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.“⁹⁰

Wollen Religionslehrer diese Ziele beziehungsweise Aufgaben erreichen, müssen sie ihren Unterricht selbstkritisch analysieren können und erkennen lernen, ob sie an der Verwirklichung dieser Ziele und Aufgaben arbeiten oder nicht.

Angeregt durch internationale Vergleichsstudien, wie PISA und TIMSS, wird die „Qualitätsentwicklung und Evaluation im Religionsunterricht“⁹¹ für Religionslehrer zunehmend

⁸⁵ Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 74-75.

⁸⁶ In einem neueren Aufsatz differenziert Mendl die Bereiche noch weiter und bezieht dabei auch noch die Perspektive der Schüler und des Faches ein (Vgl. Hans Mendl, Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!, in: KatBl 132 (2007), S. 241-248, hier: S. 244-248). Da es hier nur um den Lehrer gehen soll, erscheint die Dreiteilung sinnvoller.

⁸⁷ L. Bertsch u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., S. 126.

⁸⁸ Ebd., S. 138-141 (2.5).

⁸⁹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 13.

⁹⁰ Ebd., S. 18.

⁹¹ Reinhard Schilmöller, Qualitätsentwicklung und Evaluation im Religionsunterricht, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 2001,

zum Thema. Dabei ist nach *Hans Schmid* „Evaluation in der Schule ... wesentlich Selbst-evaluation der Lehrkräfte; es geht um eine Wahrnehmungserweiterung und um eine Entwicklung der Wahrnehmungskompetenz: Lehrerinnen und Lehrer müssen ... die Fähigkeit besitzen ... unterrichtliche und schulische Prozesse angemessen wahrzunehmen und zu reflektieren.“⁹² Eine „kritische Evaluation der eigenen Praxis“, so Rudolf Englert, „bzw. die Fähigkeit zur Selbstreflexion“⁹³ erweist sich damit als Schlüsselkompetenz der Religionslehrer. Diese ermöglicht ihnen, ihren eigenen Fortbildungsbedarf zu erkennen und zu formulieren.

Fremd-Diagnostik: Da in den öffentlichen Schulen die Benotung von Schülerleistungen für Lehrer verpflichtend und der Religionsunterricht in der Schule ein ordentliches Lehrfach ist, kommt auf Religionslehrer die Notwendigkeit zu, ihren Schülern Noten zu geben.⁹⁴ Die „Wirkungsüberprüfung“ bzw. „Leistungsbewertung“ verlangt jedoch von den Religionslehrern – so postuliert Georg Hilger – die Einzigartigkeit und Subjekthaftigkeit der Schüler sowie die Abhängigkeit der Lernleistungen von Lerngelegenheiten im Blick zu haben. Sie sollen sich auf geplante Lernvorgänge beziehen und eine Rückmeldung für Religionslehrer und Schüler über die Effizienz des Unterrichts und der Leistungsanstrengung sein.⁹⁵ Sorgfältig geplante Leistungsüberprüfungen drücken Achtung und Wertschätzung vor den Leistungen der Schüler aus. Sie sind für diese ein notwendiges Feedback.

Leistungsüberprüfungen und -bewertungen dienen dabei nicht nur den Schülern, sondern sollen ebenso eine steigende „Effizienz der eigenen Unterrichtsgestaltung“ und eine „Verbesserung der Lernprozesse“⁹⁶ bewirken („Selbst-Diagnostik“). Die Kompetenz der „Fremd-Diagnostik“ darf sich aber nicht nur auf schriftliche und mündliche Wissensabfragen beschränken, vielfältige Möglichkeiten der Evaluation sind möglich und nötig. Nach Georg Hilger müssen Religionslehrer vielfältige Formen der Leistungsrückmeldung lernen, ihren Schülern Kriterien für die Leistungsbewertung transparent machen bzw. mit ihnen

S. 27-46. Vgl. zu dieser Thematik auch die Sammelbände von Raimund Lachner und Egon Spiegel beziehungsweise von Clauß Peter Sajak (Raimund Lachner/ Egon Spiegel (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Theologie*, Kevelaer 2003. Clauß Peter Sajak (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?*, Berlin 2007).

⁹² Hans Schmid, *Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Subjekte von Evaluation und Qualitätsentwicklung*, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 2001, S. 47-54, hier: S. 48.

⁹³ Rudolf Englert, *Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?*, a.a.O., S. 36.

⁹⁴ Vgl. Bernhard Jendorff, *Lernerfolgskontrolle und Leistungsmessung*, in: Gottfried Bitter, u.a. (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, S. 468-472, hier: S. 468.

⁹⁵ Vgl. Georg Hilger, *Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? – Leistungsbewertung*, in: ders./ Stephan Leimgruber/ Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik*, a.a.O., S. 260-270, hier: S. 261.

⁹⁶ Ebd., S. 263.

aushandeln, Aufgaben differenzieren, schließlich eigenverantwortliche Lernleistungen und Bewertungen anregen.⁹⁷

Wahrnehmen, jedoch nicht bewerten, müssen Religionslehrer Lernentwicklungen im Glauben. Auch wenn sie vielleicht verleitet sein mögen, gläubigen Schülern bessere Noten zu geben, darf das kein Kriterium für die Leistungsbewertung sein. Vorab erworbenes Grundwissen, Können und Erkenntnisse sind prüfungsrelevant, nicht Werteinstellungen.⁹⁸

Prozess-Diagnostik: Gleichzeitig gilt es auch, die Prozesse des Lernens und nicht nur seine Produkte im Blick zu haben.⁹⁹ Dazu gehören nach Hans Schmid die Beurteilung des Lernens in Projekten sowie Aspekte des fächerübergreifenden Lernens. Auch „soziale, emotionale und methodische Kompetenzfelder“¹⁰⁰ und schließlich der Bereich des „Lernen Lernens“¹⁰¹ sollten hier in die Bewertung einfließen. Georg Hilger fordert, dem „Feedback über den Lernfortschritt und die Wirksamkeit des Unterrichts“¹⁰² vor allem in der Grundschule Vorrang vor der Notengebung und der Beurteilung der Schüler zu geben. Damit schließt sich der Kreis wieder: Die Wirkungsüberprüfung betrifft nicht nur die Schüler (Fremd- und Prozessdiagnostik) sondern auch die Qualität und die Wirksamkeit des Unterrichts (Selbstdiagnostik).

Ertrag: Die *besondere* Aufgabe des Religionslehrers zeigt sich bei der Leistungsbeurteilung in der Achtung und Wertschätzung der Schüler – ohne, dass damit ausgedrückt werden soll, Lehrer anderer Fächer würden diese Aspekte nicht beachten. Mehr als alle anderen Lehrer sind Religionslehrer gefordert, den Wert eines Menschen nicht durch seine Leistung zu definieren. Sie bedürfen zudem der Bereitschaft zur Selbstreflexion, die durch eine Notengebung, die auch als Feedback für den eigenen Unterricht gesehen wird, umgesetzt werden kann.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 267-270.

⁹⁸ Vgl. Bernhard Jendorff, Lernerfolgskontrolle und Leistungsmessung, a.a.O., S. 469.

⁹⁹ Vgl. Thorsten Bohl, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: KatBl 132 (2007), S. 249-254, hier: S. 251-252.

¹⁰⁰ Hans Schmid, Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: KatBl 129 (2004) H.3, S. 212-219, hier: S. 215.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Georg Hilger, Wirkungsüberprüfungen – Rückmeldungen – Leistungsbeurteilung, in: ders./ Werner Ritter, Religionsdidaktik Grundschule, a.a.O., S. 409-419, hier: S. 419. Vgl. hierzu auch Bettina Ramor, Wenn Kinder sich selbst beurteilen, in: KatBl 132 (2007), S. 255-259.

1.2.5 Rollen- und Selbstkompetenz

Der letzte und für den Religionsunterricht sehr zentrale Kompetenzbereich, ist der der Rollen und Selbstkompetenz. Darunter versteht Hans Mendl die Entwicklung des religionspädagogischen Profils und die der Religionslehrerpersönlichkeit.¹⁰³ Betrachten wir zunächst das *religionspädagogische Profil* beziehungsweise die *Rolle des Religionslehrers* und folgen hierzu einem Gedankengang Hans-Georg Ziebertz'¹⁰⁴:

An die Religionslehrer werden von Seiten der Gesellschaft, der Kirche, des Staates, der Schule, der Schülern, der Eltern und der Kollegen vielfältige Erwartungen herangetragen. Zunächst zur Gesellschaft: Die Religionslehrer sind als Personen abhängig von ihrer Biographie in der gegenwärtigen Gesellschaft, bzw. von den Normen und Werten dieser Gesellschaft. Auch ihre Identität als Christen ist beeinflusst vom gesellschaftlichen Ansehen und Einfluss, den das Christentum aktuell in dieser Gesellschaft hat.

Als Religionslehrer sind sie aber auch eng mit ihrer Glaubensbiographie verbunden, da sie ja Religion als Beruf ausüben. Ziebertz stellt daher fest: „Dies verlangt eine reflexive Haltung zur eigenen Glaubensgeschichte. Wer Religion lehrt, sollte sich ... über seine eigene Religiosität im Klaren sein.“¹⁰⁵ Die deutschen Bischöfe gehen über diese Forderung hinaus und erwarten neben der Reflexion auch die Authentizität der Pädagogen:

„Lehrerinnen und Lehrer müssen das, was sie zu lehren haben, auch vertreten. Die Schülerinnen und Schüler dürfen eine klare, unmissverständliche Auskunft auf die Frage erwarten, wo ihre Religionslehrerin bzw. ihr Religionslehrer steht. Damit ist aber die Frage nach seinem Bekenntnis gestellt. ... Sie stehen für das ein, was sie im Unterricht vermitteln. Nur so können sie einen erzieherischen und für die Bildung des jungen Menschen belangvollen Dienst leisten. An der Religionslehrerin und am Religionslehrer selber und ihrem Lebensstil soll sich ja die Lehre wenigstens in Ansätzen und Bemühungen zeigen.“¹⁰⁶

So wird von den Religionslehrern erwartet, dass sie „Zeugen des Glaubens“ sind und als „Kontaktpersonen zur Kirche“¹⁰⁷ fungieren.

¹⁰³ Vgl. Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 76-77.

¹⁰⁴ Vgl. das Rollenmodell von Hans-Georg Ziebertz (ders., Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 181-184). Vgl. hierzu auch: Johann Hofmeier, Der Religionslehrer, a.a.O., S. 116-126. Ganz ähnlich beschreibt dies auch die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, a.a.O.).

¹⁰⁵ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 182.

¹⁰⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 50-51.

¹⁰⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 34.

Sowohl als staatliche als auch als kirchliche Lehrer sind Religionslehrer dem Staat verpflichtet, der in der Regel der Träger der Schule ist, die Schulgesetze und Lehrpläne verabschiedet und damit die Rahmenbedingungen für den Unterricht vorgibt. Sie sind dem Schulleiter als direktem Dienstvorgesetzten verantwortlich, als Angestellte bzw. Beamte in Volksschulen beispielsweise spiegelt sich diese Bindung auch durch die Schulaufsicht, die durch regelmäßige Beratungs- und Beurteilungsbesuche der staatlichen Schulräte spürbar wird. Der Staat entscheidet über die Einstellung, über den Einsatzort und bei staatlichen Lehrern über deren berufliche Karriere. Als Beamte bzw. Angestellte wird von ihrem Unterricht Sozialisation, Erziehung und ein Beitrag zur Allgemeinbildung erwartet. Sie sollen die Schüler zu gesellschaftlicher Verantwortung erziehen und bei ihnen die Bereitschaft wecken, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben aktiv mitzugestalten.¹⁰⁸

An die Rolle des Religionslehrers werden schließlich auch Erwartungen von Seiten der Schüler gestellt. Schon der Synodenbeschluss spricht von der „kritischen Solidarität“¹⁰⁹ des Religionslehrers mit den Schülern, deren Ursprung eine durch die Taufe begründete Beziehung sei. „Ein Religionslehrer, der sich mit der befreienden Botschaft des Evangeliums identifiziert, wird nicht nur die personale Freiheit der Schüler vollauf respektieren, sondern auch bereit sein, sich von ihren Erfahrungen in Frage stellen zu lassen.“¹¹⁰ Der Religionslehrer als personales „Primär-Medium“¹¹¹ kann und soll sich, wie Jendorff plakativ formuliert, ins „Kreuzverhör“ begeben und als „starke – nicht starre – Religionspädagogenpersönlichkeit im Zeugenstand ihrer sie leitenden Hoffnung“¹¹² arbeiten. Nach Ansicht der deutschen Bischöfe dürfen die Schüler daher „eine klare, unmissverständliche Auskunft auf die Frage erwarten, wo ihre Religionslehrerin bzw. ihr Religionslehrer steht. Damit ist aber die Frage nach dem Bekenntnis gestellt.“¹¹³ Daneben wünschen sich die Schüler ihre Religionslehrer auch als verständnisvolle Identifikationsfiguren, als Gesprächspartner in Lebensfragen, die helfen können, mit dem Leben besser zu Recht zu kommen. Dazu ist auf Seiten der Pädagogen Hörbereitschaft, Empathie, Offenheit und Ernstnehmen der Schüler notwendig. Ähnlich argumentiert *Udo Schmälzle*, wenn er im Lexikon der Religionspädagogik dafür plädiert, „den Beziehungs- und nicht den Inhaltsas-

¹⁰⁸ Vgl. Johann Hofmeier, *Der Religionslehrer*, a.a.O., S. 116. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers*, a.a.O., S. 5-8. Hans-Georg Ziebertz beleuchtet noch zusätzlich die Rolle der Fachlehrer, die die Situation von Religionslehrern im Kirchendienst bzw. Sonder- und Volksschullehrern nicht ausreichend beachtet und hier nicht weiter diskutiert werden soll.

¹⁰⁹ L. Bertsch, u.a. (Hrsg.), *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, a.a.O., S. 148 (2.8.6).

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Annette Mönnich, *Der Religionslehrer*, a.a.O., S. 210.

¹¹² Bernhard Jendorff, *Religionslehrerin/ Religionslehrer*, a.a.O., S. 136-137.

¹¹³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, a.a.O., S. 50-51.

pekt“¹¹⁴ in der Lehrer-Schülerkommunikation zu radikalisieren. Johann Hofmeier betont ergänzend, dass Schüler einen pädagogisch engagierten Menschen erwarten, der die Leistungsanforderungen der Schule relativiert.¹¹⁵

Die breit gefächerten Erwartungen der Eltern stehen zwischen den Polen „Religion ist mir persönlich völlig egal, aber mal ein bisschen was davon zu hören, kann meinem Kind nicht schaden!“ und „Das, was die im Religionsunterricht machen, hat doch nichts mehr mit Religion zu tun!“ Es ist, wie im Synodenbeschluss beschrieben, eine Vielfalt, die sich von „Bestürzung über das mangelnde Wissen“, über den „Wunsch nach Stärkung der allgemeinen Moral und Anständigkeit“ und der „Enttäuschung, wegen zu traditionellen Unterrichtsinhalten“, bis hin zur „Abgabe von Verantwortung bzgl. Wertvorstellungen und Maßstäben“ spannt.¹¹⁶

Die Rolle der Religionslehrer im Kollegium wird von den Bischöfen klar beschrieben: Sie sollen Multiplikatoren für die Kirche sein und dies zunächst in der „Solidarität mit den Kollegen“¹¹⁷ ausdrücken. Gleichzeitig werden sie im Synodenbeschluss ermutigt, eine Außenseiterrolle einzunehmen, wenn sie wegen ihres Glaubens in diese gedrängt werden sollten.

Wie wir gesehen haben, sind die Erwartungen an das Rollenprofil des Religionslehrers sehr vielfältig. Abschließend soll nun dargestellt werden, was von der *Person des Religionslehrers* erwartet, beziehungsweise was mit dem Begriff der „Selbstkompetenz“ assoziiert werden kann:

Zunächst wieder zu Hans-Georg Ziebertz: Für ihn liegt das „Spezifische“ für Religionslehrer „in der Weise der Identifikation mit dem Inhalt, den sie im Religionsunterricht vertreten. Evangelium und Kirche“¹¹⁸ werden von ihm mit Blick auf den Synodenbeschluss als die beiden entscheidenden Bezugsgrößen definiert. Religionslehrer sollen „Bilden und Bezeugen in Orientierung am Evangelium“¹¹⁹, durchaus in kritischer Loyalität zur kirchlichen Lehre. In seinen Worten:

¹¹⁴ Udo Schmälzle, Religionslehrer/in, a.a.O., Sp. 1701.

¹¹⁵ Vgl. Johann Hofmeier, Der Religionslehrer, a.a.O., S. 117-118. Vgl. hierzu Georg Hilger, Wirkungsüberprüfungen – Rückmeldungen – Leistungsbeurteilung, a.a.O., S. 412-413. Ähnlich wird dies auch von den Deutschen Bischöfen gesehen: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, a.a.O., S. 16-18.

¹¹⁶ Vgl. L. Bertsch, u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., Nr. 1.1.3, S. 127; Vgl. auch Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, a.a.O., S. 14-16.

¹¹⁷ L. Bertsch, u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., Nr. 2.8.7, S. 148.

¹¹⁸ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 196-197.

¹¹⁹ Ebd., S. 197.

„Zu den personalen Kompetenzen zählen zum einen allgemeine Kommunikationsfähigkeiten. Lehrerinnen und Lehrer müssen Selbst- und Fremdwahrnehmung einüben, ihre Rolle und ihr Verhalten im Zusammenhang mit den Geschehnissen im Unterricht reflektieren, Unterrichtsstörungen besprechen und den eigenen Unterrichtsstil reflektieren können. Sie müssen eine wertschätzende Grundhaltung den Schülern gegenüber mitteilen und ein Unterrichtsklima der Zusage und Annahme eröffnen können. ... Zu den personalen Kompetenzen zählen zum anderen auch die Vergewisserung über die eigene Haltung zu Religion, Christentum, Kirche und Glaube. Diese spirituelle Kompetenz bezieht sich auf die subjektive Haltung, Leben und Glauben im eigenen Lebensvollzug zusammenzubringen und das Leben von Glauben her zu deuten.“¹²⁰

Viele dieser Eigenschaften erinnern an die oben beschriebenen Kompetenzbereiche (Sach-, Pädagogisch-didaktische, Wahrnehmungs-, und Diagnostische Kompetenz) und werden hier nun anders benannt. Ähnlich finden wir dies bei *Lothar Kuld* im Lexikon für Theologie und Kirche: Die Religionslehrer bedürfen seines Erachtens „neben ihrer fachlichen auch einer hohen religiösen und personalen Kompetenz.“¹²¹

Johann Hofmeier sieht in der Persönlichkeit des Lehrers die Konstante, die für ein Gelingen oder Misslingen des Religionsunterrichts steht. Für ihn gehören zur Persönlichkeit des Religionslehrers sein Erscheinungsbild, seine Lebenseinstellung, seine Spiritualität und das Zeuge-sein für den Glauben und die Kirche.¹²²

Bernhard Jendorff fordert ein breites Qualifikationsspektrum, zu dem – neben den schon in den anderen Punkten genannten – die Eigenschaft des Religionslehrers als „beweglicher Zeitgenosse“¹²³ zählt. Dies macht sich seines Erachtens dadurch bemerkbar, dass die Religionslehrer solidarisch unter den Menschen leben und zur christlichen Weltdeutung einladen. Sie arbeiten an einer „dialogischen Argumentation und Toleranz“, als „Mit-geh-Religionslehrer, als „Pausen-, Eisdielen-, Kaffeehaus- oder Kneipen-Seelsorger“ und als „seelsorgerliche Therapeuten“.¹²⁴

Auch Rudolf Englert sieht die Notwendigkeit einer „seelsorgerlichen Kompetenz“¹²⁵ der Religionslehrer. Er weist angesichts der sozialen und seelischen Probleme der Schüler darauf hin, wie nötig Religionslehrer sind, die den Schülern Lebenshilfe bieten und heilend wirken können. Dazu brauchen die Lehrer die Fähigkeit, die Schüler persönlich anzusprechen, über ihren Unterricht hinaus engagiert und menschlich offen zu sein. Wenn Schüler

¹²⁰ Ebd., S. 199-200.

¹²¹ Lothar Kuld, Religionslehrer, Religionslehrerin, a.a.O., Sp. 1061.

¹²² Vgl. Johann Hofmeier, Der Religionslehrer, a.a.O., S. 124-126.

¹²³ Bernhard Jendorff, Religionslehrerin/ Religionslehrer, a.a.O., S. 141.

¹²⁴ Ebd., S. 141-142.

¹²⁵ Rudolf Englert, Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, a.a.O., S. 32.

ihren Religionslehrer dann ins Vertrauen ziehen, ist er nach den Worten *Englerts*, „nicht als Experte für *Inhalte*, sondern als Experte für *Menschen* gefragt, als Mit-Mensch, als Begleiter.“¹²⁶

Werner Ritter beschreibt in der „Religionsdidaktik Grundschule“¹²⁷ eben diesen Aspekt der Lebenshilfe, als eine der „drei essenziellen Dimensionen heutigen ReligionslehrerIn-Seins.“¹²⁸ Dazu sollten die Lehrer die Themen und Fragen der Schüler im Unterricht aufnehmen und sie in Beziehung zum christlichen Glauben setzen, beziehungsweise das Leben vom Glauben aus sichten, wahrnehmen und bearbeiten. Ritter weist darauf hin, dass Religionslehrer diese Lebenshilfe nicht einfach „machen“ können, dass sie jedoch die Chance haben, diese in Modellen zu „zeigen“ und hin und wieder selbst vorzuleben.¹²⁹

Elisabeth Reil arbeitet heraus, dass „personale und Beziehungskompetenz eng miteinander verbunden sind.“¹³⁰ Schüler würden daher umso besser lernen, je mehr sie vom Alltag ihres Lehrers und seinem Standpunkt zu dem Lernstoff erfahren könnten. Sie betont, wie elementar jedes echte Gespräch und jede authentische Interaktion für die Entwicklung der Menschen ist. Für den Unterricht weist sie jedoch ausdrücklich darauf hin, dass ohne personale Kompetenz keine Beziehung möglich ist. Die personale Kompetenz zeigt sich für Reil „in der Wahrhaftigkeit zu sich selbst und zu den verkündeten Wahrheiten; Wahrhaftigkeit bewirkt jene Authentizität der Person, die von andern intuitiv erspürt wird und auf deren Hintergrund das Gesagte geprüft wird.“¹³¹ Fast mit den gleichen Worten plädiert die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz für eine „personale Begegnung und Beziehung zwischen allen Beteiligten.“¹³² Auch sie erwartet vom Religionslehrer, dass er den Schülern mit seiner ganzen Person und damit auch mit seiner Spiritualität begegnet.

Ertrag: Durch alle Kompetenzbereiche zeigt sich, wie nötig ein eigener religiöser Standpunkt des Religionslehrers ist. Der Glaube ist Grundlage und Bedingung seines Arbeitens, ohne ihn macht der Religionsunterricht keinen Sinn. Es wurde aber auch deutlich, wie wichtig die personalen Kompetenzen des Religionslehrers insgesamt sind. Er sollte sich als Mensch einbringen, sich – soweit dies möglich ist – als Person zeigen und authentisch sein.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Werner Ritter, ReligionslehrerIn-Sein in der Grundschule zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: a.a.O., S. 107-121.

¹²⁸ Ebd., S. 110.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 119.

¹³⁰ Elisabeth Reil, Kompetenzen stärken, a.a.O., S. 199. Eindrücklich verweist auch Werner Tzscheetzsch auf die Relevanz der personale Kompetenz (Werner Tzscheetzsch, Religionslehrer sein – Herausforderung und Kompetenzen, a.a.O., S. 108).

¹³¹ Ebd., S. 200.

¹³² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zur Spiritualität des Religionslehrers, a.a.O., S. 8.

Wenn die Religionslehrer, wie die deutschen Bischöfe 2005 schreiben, für viele Schüler „die wichtigsten Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen“¹³³ sind, dann bedingt dies, dass sich ihre Ansprechpartner zunächst selbst mit diesen Fragen auseinandersetzen und dadurch ihre personalen Kompetenzen entwickeln.

1.3 Zusammenfassung

Allein schon, um von den unterschiedlichen Interessen, Abhängigkeiten und Rollenzuweisungen nicht „zerrissen“ zu werden, ist es für den Einzelnen notwendig, ein eigenes Profil zu entwickeln. Hans Georg Ziebertz führt dazu aus:

„Es ist daher gut und wichtig, die Abhängigkeiten zu erkennen, nicht aber, um sich ihnen unterzuordnen, sondern um den Selbstentwurf von sich und der eigenen beruflichen Rolle im Wissen um divergente Erwartungen verantwortlich auszugestalten.“¹³⁴

Deswegen soll der Blickwinkel dieser Arbeit auf die „Selbst- und Rollenkompetenz“ gerichtet werden, die im Folgenden auch als „personale Kompetenz“¹³⁵ bezeichnet wird. Schließlich gehört die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und Berufsrolle zum zentralen Anforderungsprofil für einen Religionslehrer.¹³⁶

Um zu erkennen, was machbar und sinnvoll wäre, um diese Kompetenz zu fördern bedarf es zunächst des Blicks auf die empirischen Forschungen zur Person des Religionslehrers.

¹³³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, S. 34.

¹³⁴ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 183.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 196; Vgl. Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, a.a.O., S. 23.

¹³⁶ Vgl. L. Bertsch u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., S. 147.

2 Über welche Kompetenzen Religionslehrer verfügen: Befund

Folgt man den Forschungsberichten von *Hans-Georg Ziebertz* und *Anton Bucher*¹³⁷, setzt Anfang der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts ein deutliches Interesse an empirischen Untersuchungen zu „Person und Funktionsaspekten der Religionslehrer“¹³⁸ ein. Daher werden in einem ersten Schritt die empirischen Forschungen seit 1980 vorgestellt, deren Interessensschwerpunkt in der Person des katholischen Religionslehrers liegt (2.1).

Folgende Darstellung konzentriert sich bewusst auf *katholische* Religionslehrer, obwohl deren Anforderungsprofil in weiten Teilen mit dem evangelischer Kollegen deckungsgleich ist.¹³⁹ Der Grund hierfür ist das Interesse an der spezifischen Arbeitssituation und Problemlage der katholischen Religionslehrer nicht zuletzt deshalb, weil sich Spiritualität bzw. Kirchlichkeit der evangelischen und katholischen Religionslehrer aufgrund unterschiedlicher Traditionen oftmals stark unterscheiden.¹⁴⁰ Der Blick wird dabei nur auf Untersuchungen gerichtet, die Religionslehrer in *Deutschland* berücksichtigen. Die grundlegend unterschiedlich gestalteten Ausbildungen, Schulsysteme und religiösen Signaturen in anderen Ländern lassen einen Vergleich nicht sinnvoll erscheinen.¹⁴¹

In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse dieser Untersuchungen den Anforderungen der „Rollen- und Selbstkompetenz“ zugeordnet, um zu untersuchen, inwieweit die Religionslehrer diesen entsprechen (2.2). In einem eigenen Kapitel sollen anschließend die personalen Aspekte gebündelt werden, die den Lehrern noch fehlen bzw. die noch Entwicklungsbedarf zeigen, um die Möglichkeit der Pädagogen zu erhöhen, ihren persönlichen „Selbstentwurf verantwortlich auszugestalten“ (3).

¹³⁷ Hans-Georg Ziebertz, *Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik*, in: ders./ Werner Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, S. 47-78. Anton A. Bucher, *Geschichte der empirischen Religionspädagogik*, in: Burkard Porzelt, Ralph Güth (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, S. 11-20. Vgl. auch die Forschungsüberblicke von: Anton Bucher, *Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches*, in: Hans-Ferdinand Angel (Hrsg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000b, S. 77-96. Und: ders., *Art. Religionsunterricht in Deutschland – empirisch*, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 1830-1833. Und: Stefan Heil, *Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte*, in: Dietlind Fischer, Volker Elsenbast, Albrecht Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003, S. 13-35.

¹³⁸ Hans-Georg Ziebertz, *Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik*, a.a.O., S. 48.

¹³⁹ Vgl. hierzu das übersichtliche Kompetenzmodell von Folkert Doedens und Dietlind Fischer (dies., *Kompetenzen von Religionslehrer/innen*, a.a.O.).

¹⁴⁰ Vgl. hierzu den grundlegenden Aufsatz Gottfried Adams zur Person des evangelischen Religionslehrers (Gottfried Adam, *Religionslehrer: Beruf und Person*, in: ders./ Rainer Lachmann [Hrsg.], *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen [¹1984] ⁵1997, S. 163-193).

¹⁴¹ Auch Anton Bucher erwähnt diese Problematik im Vorwort einer empirischen Untersuchung, in der er unter anderem 400 Religionslehrer in der Diözese Salzburg untersucht. Im Hinblick auf die Tatsache, dass sich in Österreich „deutlich mehr Menschen ... als religiös einschätzen als in Deutschland-West“ sieht er ein

2.1 Überblick über empirische Forschungen zur Person des katholischen Religionslehrers seit 1980

In seinem 1995 veröffentlichten Aufsatz „Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik“ betont Hans-Georg Ziebertz die Schwierigkeit, die von ihm vorgestellten empirischen Untersuchungen systematisch zu analysieren, da es wegen ihrer unterschiedlichen Gestalt nur vereinzelte Befunde zu übereinstimmenden Fragen gibt. Er formuliert zudem:

„Die Verschiedenheit der methodischen Ansätze lässt es auch nicht zu, den Untersuchungen ein einheitliches theoretisches System als analytisches Kategoriemodell zugrunde zu legen.“¹⁴²

Trotz dieser berechtigt erscheinenden Bedenken soll genau dies nach einer Vorstellung der verschiedenen Untersuchungen versucht werden, um wie oben beschrieben zu überprüfen, welche der geforderten personalen Kompetenzen in der Realität der Religionslehrer vorhanden sind bzw. an welchen Stellen noch Förderbedarf besteht. Wegen der großen Unterschiede der Untersuchungen sollen in diesem Überblick auch Fragen nach dem Forschungsdesign, nach den Interessen der Autoren, nach dem Umfang und der möglichen Relevanz der Untersuchungen eine Rolle spielen. So wird auch darauf geachtet, wer eine Untersuchung in Auftrag gegeben hat, wie viele Schüler bzw. Lehrer daran teilgenommen haben bzw. wie sie ausgewertet wurden und schließlich, welche Aussagekraft ihr zuzusprechen ist. In Übereinstimmung mit Anton Bucher¹⁴³ können wir davon ausgehen, dass sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen zum Einsatz kommen sollten – für die Methodenwahl relevant erscheint die jeweilige Fragestellung und Theorie der Untersuchung.¹⁴⁴

Problem darin, „Prozentwerte in die Bundesrepublik zu übertragen“ (Anton Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck/Wien 1996, S. 4).

¹⁴² Hans-Georg Ziebertz, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, a.a.O., S. 49.

¹⁴³ Vgl. Anton Bucher, Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik, in: Burkard Porzelt, Ralph Güth (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, S. 21-28, hier: 21. Bucher verweist auch auf: Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994/ Anton Bucher, Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994. Die jeweiligen Argumente können dort nachgelesen werden, sie hier auszuführen würde den Rahmen der Arbeit sprengen.

¹⁴⁴ Drei Umfragen für den Religionsunterricht in der Grundschule werden hier nicht aufgenommen. Hans Schmid veröffentlichte eine Untersuchung bei kirchlichen Religionslehrern (Hans Schmid, Grundschulumfrage der Diözesen Bayerns im Fach Katholische Religionslehre [1997], in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern [Hrsg.], Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß.“ RU-aktuell 1/98, München 1998, S. 5-37), Thomas Gandlauer bei staatlichen Religionslehrern (Thomas Gandlauer, ISB-Lehrerbefragung Grundschule [1997]. Ergebnisse der Fragebögen im Fach Katholische Religionslehre, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern [Hrsg.], a.a.O., S. 38-54) und Manfred Weidenthaler bei Religionslehrern, die

2.1.1 Bernhard Schach: Der Religionslehrer im Rollenkonflikt

*Bernhard Schach*¹⁴⁵ führte 1977 eine schriftliche Befragung unter den an Gymnasien unterrichtenden katholischen Religionslehrern im Bistum Trier durch, deren Ergebnisse er 1980 veröffentlichte. Von den 437 angeschriebenen Lehrern antworteten 257. Das Thema der soziologisch angelegten quantitativen Studie war die Rolle der Religionslehrer bzw. deren Rolleninterpretationsmuster und Rollenidentifikation. Schachs Ergebnis: Die Religionslehrer verfügen über ein professionelles Rollenverständnis, was sich an der Orientierung an der Wissenschaft, an den Schülern und durch persönliche Autonomie¹⁴⁶ festmachen lässt. Schach bedauert vor allem das Identifikationsdefizit der Religionslehrer mit der (Amts-)Kirche, was aus der Sicht Ziebertz' jedoch aus der bedenklichen Perspektive „einer monolithischen Christentumskirche (rührt; W.L.), die an ihre Mitglieder den Anspruch auf totale Identifikation in Denk- und Glaubensfragen erhebt.“¹⁴⁷ Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass die Deutung der erhobenen Daten durch das Eigeninteresse des Autors stark beeinflusst wird.¹⁴⁸ Relevanz besitzt die Studie heute nur noch durch ihre „Vorreiterrolle“¹⁴⁹ als einer der ersten empirischen Studien zur Person des katholischen Religionslehrers.

2.1.2 Renate Köcher: Religionsunterricht – zwei Perspektiven

Den Fragen, „was der Religionsunterricht vermag, welche Resonanz er in einem gesellschaftlichem Umfeld erzielt, ... wie weit auch Schüler, die von zu Hause aus nur wenig oder kein religiöses Interesse und Wissen mitbringen, durch den Religionsunterricht angespro-

Mitglieder des Verbandes Katholischer Religionslehrer/innen und Gemeindereferent/innen sind (Manfred Weidenthaler, VKRG-Mitgliederbefragung [1997]. Lehrplan für die Grundschule im Fach Kath. Religionslehre, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern [Hrsg.], a.a.O., S. 55-63). Alle drei Untersuchungen sollten bei der Erarbeitung eines neuen Grundschullehrplans Religion in Bayern einbezogen werden, dienen dem Fragekomplex dieser Untersuchung jedoch nicht.

¹⁴⁵ Bernhard Schach, *Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung*, München 1980.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 158-160.

¹⁴⁷ Hans-Georg Ziebertz, *Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik*, a.a.O., S. 62.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 59-62. Hier analysiert Ziebertz ideologiekritisch das Verhältnis von Werturteil und Empirie in Schachs Studie und weist nach, dass Schach die Meinungsvielfalt und Selbstständigkeit der untersuchten Religionslehrer bzgl. ihrer Rollenvorstellungen (-gestaltung) als negativ bewertet, da dies nicht mit seinem Bild der Katechetenrolle übereinstimmt.

¹⁴⁹ Anton Bucher nennt sie sogar eine „pionierhafte Studie“ (Anton Bucher, *Geschichte der empirischen Religionspädagogik*, a.a.O., S. 16).

chen werden,¹⁵⁰ gingen zwei quantitative Untersuchungen des Instituts für Demoskopie Allensbach¹⁵¹ nach. Initiiert wurden diese Untersuchungen, so *Wolfgang Nastainczyk*¹⁵², durch einen Sponsor, den er selbst, ein Mitarbeiter und -denker in der Planung, nicht namentlich kennt. Dieser übertrug der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz die Rolle als „Agentur“ und dem Institut für Demoskopie Allensbach die „als Exekutor“¹⁵³. Gedeutet wurden die Ergebnisse weitgehend von *Renate Köcher*.¹⁵⁴

1987 wurden in der ersten Untersuchung 810 katholische Religionslehrer aller Schulstufen befragt, 1988 in der zweiten 14- bis 20jährige Schüler (N=1094), die den katholischen Religionsunterricht besuchen.¹⁵⁵ Die Untersuchungen erstreckten sich dabei über die gesamte Bundesrepublik (und Westberlin). Einige zentrale Ergebnisse formuliert Renate Köcher:

1. Die Situation *des* Religionsunterrichts gibt es kaum, die Erfahrungen der Religionslehrer unterscheiden sich vielmehr je nach Schulart zum Teil sehr stark.
2. Das schulische Umfeld wird für den Religionsunterricht überwiegend als günstig betrachtet. Besonders positiv wird es für die Grundschule, schwieriger für die Berufsschule gesehen.
3. Die Religionslehrer nannten vier zentrale Aufgabenbereiche:
 - „Charakterbildung und Förderung von sozialem Engagement,
 - Verkündigung und Festigung der Bindung an die Institution,
 - Auseinandersetzung mit der Sinnfrage sowie
 - Allgemeinbildung, Weckung von Interesse und Verständnis.“¹⁵⁶

Obengenannte Studie entfachte Ende der achtziger Jahre wegen der pessimistischen Deutung der Ergebnisse durch Renate Köcher eine heftige Kontroverse¹⁵⁷. Eine „Basisannahme“ Renate Köchers zeigt sich im Beschreiben eines ständigen Verfalls, der sowohl den Einfluss der Kirche, als auch gelebtes Christsein und die religiösen Bindungen in der Bundesrepublik schwinden sieht. „Die andere“ Deutungsoption, die sich laut Nastainczyk durch die ganze Deutung der Untersuchung zieht, „besteht in gläubiger Hochschätzung der

¹⁵⁰ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Religionsunterricht – Aktuelle Situation und Perspektiven, Bonn 1989, S. 22-59, hier: S. 22.

¹⁵¹ Ebd. und: Institut für Demoskopie Allensbach, Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts, unveröff. Ms., 1988.

¹⁵² Wolfgang Nastainczyk, *Habent fata sua et questiones. Oder: Bemerkungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfragen zum Religionsunterricht*, in: RpB 25 (1990), S. 3-17, hier: S. 4.

¹⁵³ Ebd., S. 5.

¹⁵⁴ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O.

¹⁵⁵ Vgl. Wolfgang Nastainczyk, *Habent fata sua et questiones*, a.a.O., S. 9.

¹⁵⁶ Renate Köcher, Religionsunterricht – Zwei Perspektiven, a.a.O., S. 31.

¹⁵⁷ Vgl. Religionspädagogische Beiträge 25 (1990), Thementeil: Allensbacher Untersuchungen zum Religionsunterricht. Mit Beiträgen von Wolfgang Nastainczyk, Karl Gabriel, Hermann Schrödter, Jürgen Werbick und Herbert Zwergel.

spirituellen und kulturellen Sendung und Leistung von Kirche und Glauben. Sie gipfelt in der Hoffnung, eine hinlänglich orthodoxe und offensive Kirche und Theologie hätten an Lernorten wie dem Religionsunterricht bessere Chancen für evangelisatorisches Wirken, als sie sie hier und heute wahrnahmen.“¹⁵⁸ Auch Hans-Georg Ziebertz bedauert berechtigterweise diese Deutung und sieht Probleme, „wenn die Ergebnisse nicht nur ‚für sich‘, sondern auf der Basis einer nicht explizierten Theorie dargestellt und vor allem interpretiert werden“¹⁵⁹.

2.1.3 Hans Schmid: 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts

In der Diözese Bamberg wurden 46 Briefe kirchlicher Religionslehrer zum heutigen Religionsunterricht von Hans Schmid¹⁶⁰ ausgewertet und zusammen mit einem Beitrag von Rudolf Englert¹⁶¹ 1993 veröffentlicht. Diese qualitative Umfrage sollte als Arbeitsgrundlage einer Studienwoche für Religionslehrer des Erzbistums Bamberg mit dem Thema „Standortbestimmung des Religionsunterrichts“ dienen. Sowohl die Anlage der Briefumfrage, als auch die sehr geringe Rücklaufquote und die Form der Auswertung machen klar, dass diese nicht repräsentativ ist und sein will. Vielmehr geht es nach Schmid „um die Entdeckung und Identifikation von Typen der Erfahrung, Wahrnehmung und Deutung und Wirklichkeit von ReligionslehrerInnen.“¹⁶² Aus der sehr offenen Themenstellung „Brief einer Religionslehrerin/ eines Religionslehrers zum Religionsunterricht“¹⁶³ ergaben sich folgende Themenfelder:

- Schülerinnen und Schüler
- Grundschule – Hauptschule
- Situation des RU im Vergleich Stadt – Land
- Aufgaben und Konzeptionen des RU
- Angemessenheit des Lehrplans und der Schulbücher
- Organisation des RU
- *ReligionslehrerIn*
- Seelsorgerliche Aspekte

¹⁵⁸ Wolfgang Nastainczyk, *Habent fata sua et questiones*, a.a.O., S. 13.

¹⁵⁹ Hans-Georg Ziebertz, *Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik*, a.a.O., S. 67.

¹⁶⁰ Hans Schmid, *46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts. Briefumfrage unter Religionslehrerinnen und Religionslehrern zum heutigen Religionsunterricht in einer Diözese im Schuljahr 1991/92*, in: ders. (Hrsg.), *46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts. Briefumfrage unter Religionslehrerinnen und Religionslehrern zum heutigen Religionsunterricht in der Diözese Bamberg*, München 1993, S. 9-23. Die Rücklaufquote betrug 16% – angeschrieben wurden alle 315 kirchlichen Religionslehrer der Erzdiözese.

¹⁶¹ Rudolf Englert, *Von allen guten Geistern verlassen? Der real existierende Religionsunterricht im Lichte von Theologie und Pädagogik*, in: Hans Schmid (Hrsg.), *46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts*, a.a.O., S. 99-108.

¹⁶² Hans Schmid, *46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts*, a.a.O., Anmerkung 3, S. 22.

¹⁶³ Ebd., S. 96.

- Selbstverständnis des religiösen Lernens
- Gesamtkirchliche Situation und deren Einfluss

Das uns hier interessierende Themenfeld „ReligionslehrerIn“ untergliedert sich in folgende Unterpunkte:

- „Selbstverständnis
- Aufgabe und Rolle
- Freuden und Leiden, Erfolg und Misserfolg
- Freiheit/ Unfreiheit und Verantwortung
- Spiritualität und Mystik des Religionslehrers
- Gemeinde und ReligionslehrerInnen
- finanzielle Situation und die Aufstiegsmöglichkeiten der kirchlichen ReligionslehrerInnen¹⁶⁴

Schmid erkennt innerhalb dieser Briefe vier Tendenzen, die sich durch die meisten Briefe ziehen:

1. „Alles in allem: immer noch Freude an diesem Beruf“¹⁶⁵. Trotz aller Schwierigkeiten und Probleme bejahen zwei Drittel der Religionslehrer ihren Beruf.
2. „Bezug zur Kirche: ca. 2%“¹⁶⁶. Nur noch ein geringer Prozentsatz der Schüler hat einen Bezug zu einer Kirchengemeinde, auf dem Land meist mehr als in der Stadt.
3. Die Religionslehrer lassen sich vier verschiedenen Konzeptionen von Religionsunterricht zuordnen:
 - „Typ 1: Die Schüler ernst nehmen, ihren Durst stillen
 - Typ 2: Religionsunterricht als Brücke zur Gemeinde
 - Typ 3: Religionsunterricht als Hilfe zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft
 - Typ 4: Freiwilliger Religionsunterricht/ Religionsunterricht der Interessierten“¹⁶⁷
4. Die kirchliche Gesamtsituation stellt dem Religionsunterricht ein Bein.¹⁶⁸

¹⁶⁴ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 11.

¹⁶⁵ Ebd., S. 14.

¹⁶⁶ Ebd., S. 16. Den Titel dieser sehr plakativen „Tendenz“ übernimmt Schmid aus Brief 17. Die Realitätsnähe dieser Prozentzahl lässt sich empirisch in dieser Umfrage nicht nachweisen.

¹⁶⁷ Ebd., S. 17-21.

¹⁶⁸ Ebd., S. 21.

2.1.4 Ingrid Geschwentner-Blachnik: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht

Die Gymnasiallehrerin *Ingrid Geschwentner-Blachnik* legte 1996 ihre Dissertation mit dem Titel „Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht“¹⁶⁹ vor, in der 100 Frauen aus den unterschiedlichsten Schularten ihre Rolle als Religionslehrerin reflektierten.¹⁷⁰ Der Ausgangspunkt der qualitativen Arbeit, welche die Autorin als Pilotstudie verstanden wissen will, ist die Untersuchung der religiösen Sozialisation der Religionslehrerinnen. Weitere Aspekte sind die Ausbildung, die Berufsausübung (im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche) und ihre Stellung in der Gesellschaft. Schließlich wird das Selbstverständnis der Frauen im katholischen Religionsunterricht erforscht. Leitfragen der Autorin sind:

- „Was bedeutet es, katholische Religionslehrerin zu sein?“
- „Was motiviert eine junge Frau, katholische Religionslehrerin zu werden?“¹⁷¹
- Welches Rollenverhalten befürworten katholische Religionslehrerinnen?

Ingrid Geschwentner-Blachnik kam insgesamt zu pessimistischeren Ergebnissen¹⁷² als die meisten Autoren der übrigen empirischen Untersuchungen:

- Die Religionslehrerinnen sind mit ihrer Rolle in der Institution Kirche unzufrieden, sie erleben ihre Rolle als untergeordnete, was ihnen zu Beginn ihres Studiums weniger bewusst war als heute.
- Motive für die Berufswahl waren:
 - „Vorbilder in Familie, Kirche und Schule,
 - Veränderung des erlebten Religionsunterrichts,
 - nicht Priesterin werden zu können,
 - Lösung von eigenen Problemen (Selbsttherapie),

¹⁶⁹ Ingrid Geschwentner-Blachnik, *Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht*. Eine Pilotstudie, Frankfurt a. M. u.a. 1996.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 15-19: Der Fragebogen wurde an 200 katholische Religionslehrerinnen in ganz Deutschland verschickt (Bayern 32 Fragebögen, Baden-Württemberg 20, Ostdeutschland 22, Norddeutschland 32, Köln 32, Trier 30, Mainz 32), die über Schulen und Studienseminare erreicht wurden (170 konnten tatsächlich verteilt werden). 30 Lehrerinnen zeigten ihr Interesse an dem Fragebogen, nachdem sie über eine Zeitungsannonce darauf aufmerksam gemacht wurden. Aus welchen Landesteilen die Antworten stammen, wird nicht berichtet. Wenn man die Antworten nach Schularten untersucht, zeigt sich der Schwerpunkt bei den Gymnasiallehrerinnen (70%). Die Grund- und Hauptschullehrerinnen folgen mit 20%, wobei diese leider trotz sehr unterschiedlicher Arbeitssituation und Schülerklientel zusammengefasst werden. Weit abgeschlagen und damit absolut unterrepräsentiert sind die Antworten von Lehrerinnen aus der Realschule (5%), der Sonderschule (3%), der Berufsfachschule und Gesamtschule (je 1%).

¹⁷¹ Ebd., S. 9 und 10.

¹⁷² Ingrid Geschwentner-Blachnik merkt hierzu an: „Auffallend ist der hohe Anteil an feministisch orientierten und der Institution Kirche gegenüber kritisch eingestellten Antworten. Diese Tatsache spricht dafür, dass die Frauen den Fragebogen an Gleichgesinnte weitergegeben haben oder dass in dieser Weise orientierte

- Chance auf eine Anstellung,
- christlicher Altruismus,
- gute Verbindungsmöglichkeiten von Berufstätigkeit und eigener Familie.“¹⁷³
- Die Berufsausübung zwischen den Polen Staat und Kirche wird als sehr ambivalent erlebt. In diesem Zusammenhang werden die Chancen, Grenzen und die Relevanz sowohl der *Missio Canonica* als auch die der kirchlichen und staatlichen Fortbildungen benannt.
- Die Stellung in der Gesellschaft wird als kritisch betrachtet:
„Die Untersuchungen haben ergeben, dass sich der katholische Religionsunterricht und seine Lehrerinnen im ausgehenden 20. Jahrhundert in einer schwierigen Situation befinden.“¹⁷⁴
- Bezüglich des *Selbstverständnisses* der katholischen Religionslehrerinnen ergibt sich folgendes Bild:
 - Viele Religionslehrerinnen resignieren aus Enttäuschung über die heute erlebte katholische Kirche.
 - Einige lehnten es ausdrücklich ab, für Religion und Kirche zuständig zu sein.
 - Eine Großzahl der Religionslehrerinnen unterrichtet – nicht unbedingt in Übereinstimmung mit der Lehre der Kirche – nach eigenen Vorstellungen und persönlichen Gewissensentscheidungen.¹⁷⁵

2.1.5 Anton Bucher/ Silvia Arzt: Vom Katecheten zur Religionspädagogin

Anton Bucher und *Silvia Arzt* veröffentlichten 1999 eine 1998 durchgeführte quantitativ-empirische Untersuchung¹⁷⁶ über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von 755 jungen deutschen und österreichischen, katholischen (57,6%) und evangelischen (42,4%) Theologiestudenten. Der geringste Teil der Befragten studierte Theologie im Hauptfach (38,5%), mehrheitlich studierten sie es im Nebenfach [im Zweitefach (33,9%) oder Drittfach (27,5%)]. Dabei wurden 564 Frauen (74,7%) und 191 Männer

Frauen eher geneigt waren zu antworten als andere. Auch in dieser Hinsicht kann und will die vorliegende Untersuchung nicht repräsentativ sein.“ (Ebd., S. 19).

¹⁷³ Ebd., S. 65-66.

¹⁷⁴ Ebd., S. 198.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 233.

¹⁷⁶ Anton Bucher/ Silvia Arzt, Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von jungen TheologInnen, in: Religionspädagogische Beiträge 42 (1999), S. 19-47. Durchgeführt wurde die Untersuchung vom Vorstand der AKK und der Arbeitsgemeinschaft für Religionspädagogik an (zum Großteil) deutschen und auch österreichischen Theologischen Fakultäten und Hochschulen. Die Autoren erheben keinen Anspruch auf Reprä-

(25,3%) zu der Frage „*Wie kamen Sie dazu Theologie zu studieren?*“ um ihre Antworten gebeten. Auf diese offene Frage antworteten sie mit folgenden Motiven:

- Gleich guten/ besseren Religionsunterricht erteilen (45,3%)
- Religiöse Sozialisation (44,3%)
- Theologie als Wissenschaft (26,1%)
- Berufung (22,3%)
- Glaubensvertiefung (16,3%)
- Bessere Berufsaussichten (12,9%)
- Engagement, Begleitung (6,2%)
- Zufall (2,8%)¹⁷⁷

Mittels geschlossener Fragen wurden die Studienmotive nochmals, nun mit 35 Items erfragt. Die Favoriten waren:

- ReligionslehrerIn werden (87%)
- Interesse (68%)
- Eigener Religionsunterricht (50%)
- Berufung (41%)
- Job (39%)
- Pfarre (37%)
- Religiöse Erziehung zuhause (36%)
- Pfarrer/ Pastor werden (8%)¹⁷⁸

In einem dritten Schritt wurde die im Elternhaus erfahrene religiöse Sozialisation untersucht. 41% der Befragten sind „stark bis sehr stark“, 26% „mittelmäßig“, aber 33% – immerhin jeder Dritte – „wenig bis gar nicht“ religiös sozialisiert.

Auf die Frage, was Studierende vom Studium erwarten, antwortete die Mehrzahl mit Bibelkenntnissen, praktischen Fähigkeiten und Informationen über fremde Religionen. Die Vertiefung der Kirchenbindung, der wahre Glauben und die alten Sprachen waren hingegen die Items mit der schwächsten Zustimmung. Interessant sind die Ergebnisse einer Faktorenanalyse, der die 15 Items des Satzanfangs „Vom Theologiestudium erwarte ich mir ...“ unterzogen wurden. „Drei plausibel interpretierbare Faktoren erklären 50% der Gesamtvarianz. *Vertiefung von Selbsterkenntnis, Glaube und Kirchlichkeit.*“¹⁷⁹

sentativität, „eher geht es um die inferenzstatistische Überprüfung von Unterschieden und Zusammenhängen.“ (Ebd., S. 20).

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 23.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 32.

¹⁷⁹ Ebd., S. 38.

Für viele der angehenden ReligionslehrerInnen ist ihr selbst erlebter Religionsunterricht (ob positiv oder negativ erinnert) ein entscheidendes Kriterium, Theologie zu studieren.¹⁸⁰

2.1.6 Rudolf Englert/ Ralph Güth: „Kinder zum Nachdenken bringen“

Rudolf Englert und *Ralph Güth*¹⁸¹ fragen nach der Situation und dem Profil des katholischen Religionsunterrichts aus der Sicht von Grundschullehrern. Die 1995 durchgeführte „Essener Umfrage“ wurde von 418 Religionslehrern in Essen (Rücklaufquote 25,4%), von 51 Religionslehrern in Kiel (Rücklaufquote 51%), von 27 staatlichen Religionslehrern in Bamberg (Rücklaufquote 90%) und von 34 kirchlichen Religionslehrern in Bamberg (Rücklaufquote 48,6%) beantwortet. Insgesamt waren 530 Religionslehrer bereit, „über ihre gegenwärtige Situation und ihre religionspädagogische Vision, über ihre Kompetenzen und ihre Alltagsstrategien, über ihre Schüler/innen und ihre Schule differenziert Auskunft zu geben“¹⁸². Neben den quantitativen Befunden wurden in qualitativen Untersuchungen Lehrertagebücher und Interviews ausgewertet, um die Situation des Religionsunterrichts aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Für unsere Fragestellung interessante Ergebnisse sind:

- „Die Bedingungen unterrichtlicher Arbeit sind deutlich schwieriger geworden. ...
- Die Religionslehrer/innen sind zufrieden – trotz vielfältiger Belastungen und Schwierigkeiten. ...
- Den „Unzufriedenen“ und „Fachfremden“ sollten besondere Fortbildungs- und Begleitungsangebote gemacht werden. ...
- Religionslehrer/innen an Grundschulen orientieren sich sehr stark an den Bedürfnissen des Kindes. ...
- Die fachdidaktische Ausbildung muss versuchen, ihren theoretischen Anspruch von der Bearbeitung praktischer Probleme her plausibel zu machen.“¹⁸³

¹⁸⁰ Dieses Ergebnis ist auch bei Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann (dies., Religionsunterricht von morgen?, a.a.O.) zu finden.

¹⁸¹ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen.“ Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart 1999.

¹⁸² Ebd., S. 14.

¹⁸³ Ebd., S. 166-171.

2.1.7 Anton Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe

Im Schuljahr 1998 wurden in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz 7239 Schüler in verschiedenen Schularten (3./4. Klasse Grundschule, allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufen I und II, sowie Berufsschule) zu ihrem Religionsunterricht befragt. Die quantitative Untersuchung, die sich den Fragen stellte,

- „welche Themen im Religionsunterricht auf den verschiedenen Stufen faktisch behandelt werden?
- Welche „bildende Kraft“ ihnen die SchülerInnen zuschreiben, wenn überhaupt?
- Ob sich religiös nicht sozialisierte SchülerInnen von diesem Fach und seinen Inhalten in der Tat nicht mehr ansprechen lassen?
- Welche Tätigkeiten oder Inhalte seine Akzeptanz und Effizienz steigern?“¹⁸⁴,

wurde von Anton Bucher im Jahr 2000 veröffentlicht. Gefragt wurde nach der Akzeptanz des Religionsunterrichts, seiner Effizienz sowie der Abmeldungsbereitschaft. Insgesamt wurde der Religionsunterricht von den Schülern überaus positiv bewertet. Für unsere Fragestellung interessante Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- In der Grundschule wird dem Religionsunterricht mit einer positiven Einstellung und Akzeptanz begegnet.
- In der Sekundarstufe I verliert der Religionsunterricht an Beliebtheit. „Nach dem 14./15. Lebensjahr steigt die Beliebtheit wieder geringfügig an; *das* unbeliebte Fach ist Religionsunterricht jedenfalls nicht.“¹⁸⁵
- Dem Religionsunterricht wird mit zunehmendem Alter der Schüler weniger Effizienz bescheinigt. Als lebensrelevant eingeschätzte Themen, zum Teil religiöse Inhalte, eine eigene religiöse Sozialisation und das Engagement der Religionslehrer tragen zu einer Erhöhung der subjektiv wahrgenommenen Effizienz bei.
- Disziplinstörungen machen den Unterrichtenden zu schaffen: „Je öfter die Klassen lauter sind als sonst, desto unbeliebter wird das Fach, desto negativer und ineffizienter wird es beurteilt.“¹⁸⁶ In seiner Zusammenfassung resümiert Bucher: „Disziplinarisch wird er oft gestört; ReligionslehrerInnen – deren Berufszufriedenheit zwar hoch ist ... – müssen mitunter ‚Ruhe‘ schreien, bis sie ausbrennen.“¹⁸⁷
- Religionslehrer werden als engagiert erlebt.

¹⁸⁴ Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart (1999) 2000, hier: S. 12-13.

¹⁸⁵ Ebd., S. 142.

¹⁸⁶ Ebd., S. 144.

¹⁸⁷ Ebd., S. 147.

2.1.8 Hans Mendl: Spurensucher

Im Rahmen einer Feldstudie schrieb Hans Mendl im Herbst 2001 Junglehrer in der Region Niederbayern (Diözese Passau) an, die ihre Ausbildung in den letzten Jahren abgeschlossen hatten. Nur 15 von 300 Fragebögen wurden zurückgeschickt, eine Rücklaufquote von 5%. In einer offenen Fragestellung verfolgte er sein Erkenntnisinteresse: „Wie bin ich ReligionslehrerIn geworden?“¹⁸⁸ Leitfragen waren dabei:

- „Wie sehen Sie rückblickend Ihr Theologiestudium,
- wie erging es Ihnen bei der Ausbildung zum Religionslehrer bzw. zur Religionslehrerin und
- wie kommen Sie mit diesem Rüstzeug in der Schule zurecht?“¹⁸⁹

Ergebnis der Feldstudie sind fünf Thesen, wobei die beiden letzten besonders interessant für unsere Fragestellung erscheinen:

- „These 4: Die Ausbildung im ‚Sonder-Seminar‘ ermöglicht nachhaltiges Lernen“¹⁹⁰
- „These 5: Religionspädagogische Profilbildung geschieht jenseits institutionalisierter Impulse“¹⁹¹

Statt des unscharfen Begriffs der „*Persönlichkeitsbildung*“ schlägt Mendl vor, den stärker fachbezogenen Begriff einer „*religionspädagogischen Profilbildung*“¹⁹² weiterzuverfolgen.

2.1.9 Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?

Die jüngste, quantitative und qualitative Befragung von Religionslehrern ist die von *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch*¹⁹³. In der Standortbestimmung „Christlicher Reli-

¹⁸⁸ Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 53. Zehn Texte stammten von Lehrerinnen, vier von Lehrern und einer von einem Lehrerehepaar. Verteilung schulartspezifisch: Dominanz bei Grundschule und Hauptschule, ein Sonderschullehrer, zwei Gymnasiallehrer, Realschule fehlt, einige noch im Referendariat.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Ebd., S. 64. Lehramtsanwärter in der Grund- und Hauptschule in Bayern besuchen neben ihrem Seminar, das für alle Fächer zuständig ist, für Religion ein zusätzliches Seminar (hier „Sonder-Seminar“ genannt), das von kirchlichen Seminarleitern geleitet wird.

¹⁹¹ Ebd., S. 67.

¹⁹² Ebd., S. 71. Auch die Erziehungswissenschaftler Karl-Oswald Bauer, Andreas Kopka und Stefan Brindt nehmen Abstand vom Begriff der „Persönlichkeit“ und schlagen vor, stattdessen den des „professionellen Selbst“ zu verwenden (Karl-Oswald Bauer/ Andreas Kopka/ Stefan Brindt, *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit*, a.a.O., S. 234).

¹⁹³ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern/Stuttgart 2005*. Finanziert wurde diese Erhebung von der Evange-

gionsunterricht im religionsneutralen Staat?“, die im Frühjahr 2005 veröffentlicht wurde, sind die Antworten von 4196 evangelischen und katholischen Religionslehrern in Baden-Württemberg dargestellt und gedeutet. Gefragt wurde:

- **„Was sie wollen:** Unterrichtsziele, Gestaltungsvorstellungen, Unterrichtsbelastungen und Fortbildungsinteressen“¹⁹⁴.
- **„Was sie meinen:** Einstellungen zur konfessionellen Kooperation, zum Verhältnis Kirche-Schule, zu religiösen Praxiselementen in der Schule sowie zu den Aufgaben der Kirche in der Gesellschaft“¹⁹⁵.
- **„Wo sie stehen:** Elemente christlichen Glaubens und die Haltung zur konfessionellen Akzentsetzung im Unterricht“¹⁹⁶.
- **„Wofür das Herz am meisten schlägt:** Untergründig wirksame Präferenzen im Gesamtzusammenhang ‚Christlicher Religionsunterricht in der öffentlichen Schule‘“¹⁹⁷.

Die Autoren fassen unter diesen vier Überschriften die Ergebnisse der Studie zusammen, die hier nur insofern dargestellt werden, als sie für unsere Fragestellung relevant sind:

I. Was sie wollen

1. Unterrichtsziele und Gestaltungsinteressen der Religionslehrer

In der Primarstufe wollen die Religionslehrer „Bezüge zu gelebter Religion zeigen“ und „praktisch herstellen“ und außerdem „SchülerInnen ‚in der Kirche beheimaten‘“. In den Sekundarstufen und in der Berufsschule beabsichtigen sie „die Frage nach Gott“ wachzuhalten als Möglichkeit, wie man sich in der Welt „verhalten“ kann“.¹⁹⁸

2. Belastungen und Berufsmüdigkeit der Religionslehrer

Für 80 Prozent der Religionslehrer ist Berufsmüdigkeit in Sachen Religionsunterricht kein Thema.¹⁹⁹

3. Fortbildungsbedürfnisse der Religionslehrer

- „Die RL erwarten Fortbildungsunterstützung bei der Ausbildung ihrer Lehr- bzw. Darstellungskompetenz.“²⁰⁰

lischen Landeskirche in Baden, der Erzdiözese Freiburg, dem Bistum Rottenburg-Stuttgart und der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Die Studie ist interdisziplinär (Soziologie und Religionspädagogik) und interuniversitär (TU Braunschweig und Universität Freiburg) geplant und durchgeführt worden. Von den 8000 nach statistisch-repräsentativem Schlüssel verschickten Fragebögen kamen 4196 (rund 53%) zurück.

¹⁹⁴ Ebd., S. 11.

¹⁹⁵ Ebd., S. 14.

¹⁹⁶ Ebd., S. 17.

¹⁹⁷ Ebd., S. 19.

¹⁹⁸ Ebd., S. 12.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 13. Vgl. S. 51, Anmerkung 5: Die Autoren weisen hier darauf hin, dass es keine Gewissheit gibt, ob in dieser Frage die Bewusstseinslage aller Religionslehrer gesehen werden kann. Es gibt sowohl

- „Methodische Hilfen für den Unterricht“ stehen an erster Stelle der Fortbildungsthemen.²⁰¹ Ein gutes Drittel der katholischen Religionslehrer (36%) zeigt jedoch auch „großes bzw. „sehr großes“ Interesse an der „*Einübung spiritueller Praxis*“.
- Für unsere Untersuchung interessant ist, dass den „Grundfragen menschlicher Existenz“ (68% „großes“ bzw. „sehr großes“ Interesse), dem „Erfahrungsaustausch mit KollegInnen“ (57%), der „Verbesserung meiner eigenen sozial-kommunikativen Kompetenz“ (56 %) und der „Supervision und kollegiale(n) Praxisberatung“ (41%) ein relativ hoher Stellenwert zugeschrieben wird.²⁰²

II. Was sie meinen - Verhältnis Kirche-Schule

- Es wird „insgesamt als ein *symbiotisch-konstruktives* verstanden, das in freundlicher Offenheit praktiziert wird.“²⁰³ Die Institution Kirche wird von dem meisten Religionslehrern als „Bundesgenosse“ gesehen, der sie in ihren Bemühungen um die religiöse Bildung ihrer Schüler unterstützen kann und soll.
- Die Missio bzw. Vocatio „wird *auch* als Aktivität der Qualitätssicherung des Unterrichts begriffen“²⁰⁴.

III. Wo sie stehen

1. Elemente christlichen Glaubens:

Das „christliche Glaubens-Geschehen“ wird nach der Ansicht der befragten Religionslehrer von einem „aktiv operierenden (denkenden/ sich verhaltenden) Glaubens-Subjekt(s)“²⁰⁵ getragen, das auch relativ unabhängig von der Institution Kirche seinen Glauben leben kann.²⁰⁶

2. Haltung zur konfessionellen Akzentsetzung im Unterricht

„Die Existenz der Institution (ist) in der Wahrnehmung der kath. Religionslehrer (nicht gleichzusetzen mit: Zustimmung) stärker bewusstseinspräsent“²⁰⁷ als bei ihren evangelischen Kollegen. Die „*Theologizität des Amtes* bzw. die *Amtlichkeit von Theologie*“²⁰⁸ wird als Proprium wahrgenommen, jedoch nicht automatisch unterstützt.

Argumente dafür, dass gerade die berufsmüden Religionslehrer den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, als auch dafür, dass sie ihn möglicherweise gezielt genutzt haben, um ihren Unmut kundzutun.

²⁰⁰ Ebd., S. 13.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 38 und 39.

²⁰² Vgl. ebd., S. 38 und 39.

²⁰³ Ebd., S. 15.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Ebd., S. 17.

²⁰⁶ Ebd., S. 79-80.

²⁰⁷ Ebd., S. 18.

²⁰⁸ Ebd.

IV. Wofür das Herz am meisten schlägt

- *Differenzierung der Unterrichtsziele nach Geschlecht*: Die Frauen präferieren vorrangig „die Dimension der Selbstfindung und Persönlichkeitsförderung ihrer SchülerInnen“ und im gleichen Maße „die Öffnung für christlich (-kirchliche) Religion/Religiosität“²⁰⁹. Den Männern ist eine theologische Auseinandersetzung und „institutionenbezogene ... Aufmerksamkeit für die anthropologische Grundkonstante ‚des Religiösen‘ im Menschen“²¹⁰ relativ am wichtigsten.
- *Differenzierung der Unterrichtsziele nach Schularten*: Das untergründige Hauptanliegen der Grund-, Haupt- und Sonder-/ Förderschullehrer ist getragen „von einem christlichen, sozial- und sakralgestaltlich kontextuierten religionspädagogischen Anspruch in Richtung auf ‚basisreligiöse‘ Persönlichkeitsentwicklung“. Als das Besondere ihres Unterrichtens sehen die Gymnasial-, Real- und Berufsschullehrer „eher theologisch fundierte, eher kognitiv-intellektuell initiierte und formulierte religiöse Bildungsprozesse mit auch konfessionsübergreifender Perspektive.“²¹¹

2.1.10 Andreas Feige, Nils Friedrichs, Michael Köllmann: Religionsunterricht von morgen?

Die von *Andreas Feige, Nils Friedrichs und Michael Köllmann* 2007 herausgegebene Studie „Religionsunterricht von morgen?“²¹² ist als Anschlussstudie an die 2005 veröffentlichte Untersuchung von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch²¹³ zu sehen. Wurden zunächst die Religionslehrer Baden-Württembergs befragt, antworten nun – zwei Jahre später – Studierende an den Hochschulen Baden-Württembergs zu einem fast identischen „Frage-

²⁰⁹ Ebd. 19.

²¹⁰ Ebd., S. 139.

²¹¹ Ebd., S. 140 und 141.

²¹² Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, *Religionsunterricht von morgen?*, a.a.O. Die Autoren verstehen ihr Buch nur als „Ergebnis-Kurzversion“ (Ebd., S. 7). Zur vertieften Kenntnisnahme und für das bessere Verständnis empfehlen sie den ausführlichen Forschungsbericht, der jedoch nur in elektronischer Form im Internet zugänglich ist (Andreas Feige, Nils Friedrichs, Michael Köllmann, *Forschungsbericht: Studienmotivationen und Vorstellungen über ihre künftige Berufspraxis von Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik*. Textband. – Stand: 05.10.2007. – URL: www.ph-weingarten.de/theologie/forschungsbericht). Dort ist auch der „Datenteil I und II“ zu finden.

²¹³ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?*, a.a.O.

bogen-Instrument“²¹⁴. Für unsere Fragestellung interessante Ziele der Studie, in der 720 evangelische und katholische Studierende zu Wort kommen, waren²¹⁵:

1. Die Klärung der Frage, ob die ‚Lebenslage Studium‘ hinsichtlich derselben Problemkreise zu anderen Evaluationen als die ‚Lebenslage Berufsalltag‘ führt.
2. Erwerb von „religionssoziologischen“ und „konfessionsmilieu-soziologischen Einsichten“²¹⁶, die das Bild der Studie von 2005 ergänzen können.
3. Antworten auf die „Frage nach Kontinuität oder Wandel durch akademische Ausbildung“, näherhin die Frage „ob/wo sich Studierende (noch) von ihren Praxis-KollegInnen unterscheiden.“²¹⁷

Der Fragekomplex war das „elementare Einstellungs- und Urteilsprofil der evangelischen und katholischen Studierenden in Baden-Württemberg zu ihrem ‚Religionsunterricht von morgen‘“²¹⁸. Differenzieren lässt sich dieser in fünf Schwerpunkte:

1. „Motive bei der Studienfachwahl, bevorzugte Themenschwerpunkte für das Studium und das angestrebte instrumentelle Studienziel.“ (Studium)
2. „Ziele für den zukünftigen Unterricht und Möglichkeiten seiner Gestaltungsformen.“ (Ziele)
3. „Ansichten zum Verhältnis zwischen Kirche und Schulischem RU, die Einstellungen zu Aufgaben der Kirche in der Gesellschaft und zu Ausdrucksformen christlichen Glaubens.“ (Kirche – Schule)
4. „Interkonfessionelle Praxis-Möglichkeiten und Grenzen ökumenischer Kooperationen in der Sicht zukünftiger ReligionslehrerInnen.“
5. „Der zukünftige Schulische Religionsunterricht: Welche Akzente im konfessionellen Profil wollen die Studierenden ihrem Unterricht geben?“²¹⁹ (Konfessionelle Akzente)

²¹⁴ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 10. Es wurden nur dort sprachliche Anpassungen vorgenommen, wo die Fragen an die Perspektive der Studierenden angeglichen werden mussten bzw. Fragen weggelassen, wenn sich diese auf die Berufstätigkeit bezogen haben.

²¹⁵ Finanziell gefördert wurde die Studie von den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Weingarten sowie dem Erzbistum Freiburg. Abhängig von der Kategorie wurden zwischen 339 und 351 evangelische sowie 365 bis 373 katholische Studierende befragt. Die Gruppe der katholischen Studierenden setzte sich aus 71-73 männlichen (ca. 20%) und 293-300 weiblichen (ca. 80%) angehenden Religionslehrern zusammen. Die Ergebnisse werden in der Studie jeweils in einer Zusammenschau und nach Konfessionen getrennt vorgestellt. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse rezipiert, die die Gedanken der katholischen Studierenden widerspiegeln.

²¹⁶ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 9.

²¹⁷ Ebd., S. 10.

²¹⁸ Dieses Zitat und die folgenden Schwerpunkte stammen aus dem Inhaltsverzeichnis des ausführlichen Forschungsberichts (im Folgenden abgekürzt: „Forschungsbericht“ bzw. „Datenteil I“ und „Datenteil II“), a.a.O., S. 3. Im Vergleich zur schriftlich vorliegenden Buchform – wo die Fragen zusammenhanglos nacheinander stehen – werden sie im Forschungsbericht zu nachfolgenden Sinnzusammenhängen gebündelt.

²¹⁹ Forschungsbericht, a.a.O., S. 3.

Das Projektteam, das aus Andreas Feige – Professor für Soziologie in Braunschweig – Nils Friedrichs und Michael Köllmann – zwei Studenten der Sozialwissenschaften – bestand, deutete die Ergebnisse der Studie in Zusammenarbeit mit drei Vertretern der Religionspädagogik: Bernhard Dressler (Marburg, ev.), Lothar Kuld (Weingarten, kath.) und Werner Tzscheetzsch (Freiburg, kath.) – allesamt Professoren für Religionspädagogik. Hier werden nur die Ergebnisse vorgestellt, die für die personalen Kompetenzen der zukünftigen katholischen Religionslehrer bedeutsam erscheinen:

1. Schwerpunkt: Studium

Die am häufigsten genannten *Motive der Studienfachwahl* sind: „aus persönlichem Interesse“ (90%), „um Religionslehrer/in zu werden“ (82%) und „Interesse für theologische Fragen“²²⁰ (68%)²²¹.

Die *Ausbildungsinteressen während des Studiums* liegen vor allem bei: „Alltagsbedeutung von Religion“ (93%), der „Klärung theologischer Grundfragen“ (90%), „methodische Hilfen für den Unterricht“ (85%), „Grundfragen menschlicher Existenz“²²² (82%)²²³.

Instrumentelles Studienziel (Bevorzugte Lernakzente): 94 Prozent der Studierenden besuchen ihre Seminare und Vorlesungen mit dem Ziel der „Erweiterung des Fachwissens“, 67 Prozent zur „Erweiterung der Methoden- und Medienkompetenz“ und 58 Prozent²²⁴ zur „Entwicklung des religiösen Selbstverständnisses“²²⁵.

2. Schwerpunkt: Ziele

Unterrichtliche Zielvorstellungen: 89 Prozent der Studierenden wollen „für Frieden, Gerechtigkeit und Schöpfung eintreten“, 90 Prozent „Orientierung zur Identitätsbildung anbieten“²²⁶, 89 Prozent „allgemeine Wertvorstellungen vermitteln“ und 76 Prozent²²⁷ eine „christliche Grundbildung vermitteln“²²⁸.

²²⁰ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 14.

²²¹ Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 3. Die Prozentzahlen sind nur hier zu finden. Zusammengefasst werden – wie im Folgenden – die Zahlen der höchsten und zweithöchsten Wertung (hier: „trifft stark zu“ und „trifft sehr stark zu“).

²²² Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 21.

²²³ Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 49.

²²⁴ Vgl. ebd., S. 95.

²²⁵ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 26.

²²⁶ Der Mittelwert von „für Frieden, Gerechtigkeit ... eintreten“ (4,48) liegt um 0,05 höher als der von „Orientierung zur Identitätsbildung anbieten“ (4,43). Aus diesem Grund liegt diese Reihung vor, auch wenn die Prozentangaben eine andere nahelegen.

²²⁷ Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 140.

²²⁸ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 28.

Unterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten: 86 Prozent der Studierenden stimmen der Aussage zu: „Im RU sollte sich der Lehrer/die Lehrerin intensiver als sonst den Schüler/-innen (durch Gesprächsbereitschaft, persönl. Offenheit) zuwenden.“²²⁹

3. Schwerpunkt: Kirche – Schule

Verhältnis ‚Kirche – Schule‘: Nur 34 Prozent wünschen sich eine (große) Zurückhaltung der Kirche bezüglich der Missio. 29 Prozent der Studierenden wünschen sich hingegen mehr Engagement der Kirche, wenn es darum geht, die Missio als Voraussetzung für die Erteilung des Religionsunterrichts zu profilieren.²³⁰

Profil-Elemente christlichen Glaubens: Die Studierenden sind der Meinung: „Glaube braucht gedankliche Auseinandersetzung“ (91%), „Glaube ist praktizierte Nächstenliebe“ (90%) und „Glaubenskräfte tragen im Leben“²³¹ (75%)²³².

4. Schwerpunkt: Konfessionelle Akzente

Die katholischen Studierenden betonen, dass „Gemeinde und Kirche ... für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, aber nicht heilsnotwendig“ sind (66%).²³³

Die Befunde der oben dargestellten Untersuchungen werden im folgenden Kapitel mit den personalen Kompetenzen in Beziehung gesetzt, die von Religionslehrern gefordert werden. Dies hilft uns, zu überprüfen, welche der postulierten personalen Kompetenzen die Mehrzahl der Religionslehrer schon besitzt, beziehungsweise herauszuarbeiten, welche Kompetenzen Religionslehrer weiter entfalten können und wollen.

²²⁹ Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 187.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 224.

²³¹ Ebd., S. 49.

²³² Vgl. ebd., S. 317.

²³³ Vgl. ebd., S. 461.

2.2 Empirische Erhebungen und personale Kompetenzen – Zuordnung und Ausweitung

Um die Ergebnisse der empirischen Forschungen zur Person des Religionslehrers mit der oben beschriebenen *Rollen- und Selbstkompetenz* in Verbindung zu bringen, bedarf es zunächst einer Gliederung der inhaltlichen Aspekte innerhalb des religionspädagogischen Profils. Ausgehend von Mendl und Ziebertz²³⁴ werden in dieser Studie drei Kompetenzbereiche vorgeschlagen, denen die unterschiedlichen Anforderungen zugeordnet werden können: Wahrnehmung, Beziehung und Spiritualität.

2.2.1 Wahrnehmung

Religionslehrer sind gefordert, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung einzuüben.²³⁵ Sie sollen ihr eigenes Profil entwickeln, nachdem sie die Abhängigkeiten wahrnehmen, in denen sie sich befinden.²³⁶ Daher werden hier in einem Dreischritt – Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Reflexion des Rollenprofils – die empirischen Ergebnisse zunächst auf Ergebnisse hin befragt, die die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Religionslehrer thematisieren. Abschließend wird untersucht, inwiefern Religionslehrer fähig sind, ihr Rollenprofil zu reflektieren bzw. auszugestalten.

2.2.1.1 Selbstwahrnehmung

Zunächst soll überprüft werden, welche empirischen Ergebnisse darauf hinweisen, dass Religionslehrer die oben geforderte *Wahrnehmungskompetenz* (Mendl) auch auf sich selbst und ihre Rolle anwenden bzw. anwenden können. Im Sinne Ziebertz²³⁷ wird vorgestellt, inwiefern sich Religionslehrer ihrer *Abhängigkeiten* bewusst sind bzw. diese benennen. In einem zweiten Schritt wird diese Wahrnehmungsfähigkeit bzgl. der *Kompetenzen*, die sie

²³⁴ Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 47-83. Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 180–200.

²³⁵ Von der Begrifflichkeit werden hier die von Ziebertz geforderte „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (ders., *Wer initiiert religiöse Lernprozesse*, a.a.O., S. 199) und die Wahrnehmungskompetenz Mendls (Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., hier: S. 74) aufgegriffen und erweitert. Schon die Würzburger Synode forderte: „Ein Religionslehrer soll sensibel sein für die religiöse Dimension der Wirklichkeit“ (Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O., S. 147 [2.8.1]).

²³⁶ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 183.

²³⁷ Ebd.

als Religionslehrer haben sollten, verifiziert und schließlich abschließend ihr *Problembewusstsein* (die Wahrnehmung ihrer Probleme) dargestellt. Dies erscheint gerade deshalb sinnvoll, weil Religionslehrer zunächst ihre *Abhängigkeiten*, zu fördernde *Kompetenzen* und *Probleme* kennen sollten, bevor sie an ihrem eigenen Rollenprofil arbeiten.

Abhängigkeiten

Eine Differenzierung der Interessensgruppen, die auf Religionslehrer Einfluss nehmen bzw. Einfluss nehmen wollen, bietet *Albert Biesinger* an:

„Die *autoritative Bezugsgruppe* hat die Tendenz, konkrete, determinierende Rollenvorschriften zu erwarten und ihre Einhaltung einzufordern. Solche Bezugsgruppen für die Religionslehrerrolle sind Staat und Kirche als *Institutionen*.

Kommunikative Bezugsgruppen können Rollenhandeln dagegen nicht determinativ beeinflussen; sie sind jedoch als Bestandteile des sozialen Feldes auf das Rollenhandeln des Religionslehrers sehr einflussreich. Als kommunikative Bezugsgruppen des Religionslehrers sind ‚Schüler‘, ‚Eltern‘, ‚Berufsverbände‘, ‚Kollegen‘, ‚Wissenschaft‘ zu nennen.“²³⁸

Im Folgenden soll seine Terminologie übernommen werden:

Autoritative Bezugsgruppen – Staat und Kirche

- Betrachten wir zunächst die Briefumfrage Schmidts von 1993 fällt auf: Die Konzeption „Religionsunterricht als Hilfe zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft“ zeigt, dass sich Religionslehrer der Tatsache einer immer kleiner werdenden Welt bewusst sind und „einen wichtigen Beitrag zur Integration der vielen Kulturen in Gesellschaft und Welt (zu) leisten“²³⁹ versuchen.
- Aus Geschwentner-Blachniks Untersuchung wird deutlich, dass in der Gesellschaft ein „schlechtes Lehrerinnen-Image herrscht“²⁴⁰.
- Angst und Schuldgefühle der Religionslehrerinnen – so lässt sich aus Geschwentner-Blachniks Ergebnissen schließen – werden durch Spannungen der verschiedenen beruflichen und privaten Ansprüche ausgelöst.²⁴¹

²³⁸ Albert Biesinger, Aufgaben des Religionslehrers, in: Günter Biemer/ ders. (Hrsg.), Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983, S. 103-123, hier: S. 108.

²³⁹ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 20.

²⁴⁰ Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 198.

²⁴¹ Ebd., S. 166-171 und S. 199.

- Gewissenskonflikte mit kirchlichen Lehrentscheidungen, die sie nach außen vertreten sollen [vgl. „Probleme“], und die Angst vor dem Entzug der Missio Canonica werden immer wieder als kirchliche Abhängigkeiten genannt [vgl. „Identifikation mit der Kirche“].
- Das Verhältnis Kirche-Schule wird von den Religionslehrern Baden-Württembergs (Feige/ Tzscheetzsch 2005) als entspannt und „*symbiotisch-konstruktiv(es)*“ beschrieben, die „inhaltliche Schulaufsicht wird als ein Element der kirchlichen *Unterstützungs*-Funktion begriffen“²⁴². In diesem Sinne wird die Missio bzw. Vocatio „auch als Aktivität der Qualitätssicherung des Unterrichts begriffen“²⁴³.
- Neben der *Unterstützungs*-Funktion sehen jedoch auch 20-30 Prozent der Religionslehrer die Gefahr einer gewissen Kontroll- bzw. Reglementierungs-Funktion der Kirche im Raum der Schule [vgl. „Identifikation mit der Kirche“].²⁴⁴
- Die Studierenden Baden-Württembergs (Feige/ Friedrichs/ Köllmann 2007) haben insgesamt ein entspanntes Verhältnis zur „Institution Kirche“ und nehmen die Kirche nicht als Bedrohung wahr.
- Die „ausgeprägte Affirmation“²⁴⁵ der Missio unter den Studierenden wird in einer „nachgehenden Reflexion“²⁴⁶ auf zwei Gründe zurückgeführt: Die Studierenden wissen entweder nicht, dass es die Missio gibt oder sie können sich nicht vorstellen, dass die Kirche ihnen die Lehrerlaubnis entziehen könnte. *Feige, Friedrichs und Köllmann* sprechen von „sozialisatorisch produzierter ‚Ahnungslosigkeit‘ über Möglichkeiten bzw. Interessen institutioneller Einflussnahme seitens einer ‚Zensur-Institution Kirche‘.“²⁴⁷ Den zweiten Grund nennen sie eine „*Autonomie*-Erfahrung in der privaten Lebensführung, die sie (die Studierenden; W.L.) gar nicht auf die Idee kommen lässt, was möglicherweise eine Institution an Vorstellungen über eine diesbezügliche Anspruchsberechtigung glaubt haben zu dürfen und auch verwirklichen zu können“.²⁴⁸

Die meisten Religionslehrer haben ein entspanntes und konstruktives Verhältnis zur Kirche. Mit konkreten, determinierenden Rollenvorschriften, wie z.B. die Missio Canonica verstanden werden könnte, haben der Großteil der Unterrichtenden wenig Probleme. Als

²⁴² Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 15.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Ebd., S. 67.

²⁴⁵ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 78.

²⁴⁶ Ebd., S. 8.

²⁴⁷ Ebd., S. 80.

²⁴⁸ Ebd.

Qualitätssicherung des Unterrichts wird diese unterstützt; wenn sie als Reglementierungs- und Kontrollorgan verwendet werden soll, bereitet sie Schwierigkeiten.

Kommunikative Bezugsgruppen – ‚Schüler‘, ‚Eltern‘, ‚Berufsverbände‘, ‚Kollegen‘, ‚Wissenschaft‘

- Nur 7,3 Prozent der von Schach befragten Religionslehrer fühlen sich in der Ausübung ihrer Berufsrolle unangemessen stark kontrolliert, sie schätzen den Einfluss kommunikativer Bezugsgruppen stärker ein als den der autoritativen. Sie nehmen ihre Rolle als „durchaus interpretationsoffen“²⁴⁹ wahr.
- Renate Köcher kommt zu dem Ergebnis, dass „32 Prozent aller Religionslehrer, aber 50 Prozent der Lehrer an Berufsschulen erleben, dass ihr Fach von Kollegen nicht als vollwertig anerkannt wird.“²⁵⁰
- Insgesamt herrscht ein „günstiges schulisches Klima“²⁵¹ für den Religionsunterricht [vgl. „Berufszufriedenheit“]. Werden die Aussagen nach Schularten differenziert, ist ein deutliches Gefälle von Grundschulen hin zu den Berufsschulen zu erkennen. 76 Prozent der Religionslehrer an Grundschulen, ungefähr zwei Drittel der Lehrer an Realschulen und an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien beschreiben das Klima als „günstig“. Nur noch 61 Prozent der Religionslehrer an gymnasialen Oberstufen, 58 Prozent derer an Hauptschulen und 46 Prozent der Lehrer an Berufsschulen beurteilen das Klima an der Schule als „eher günstig“. Der Trend verläuft hier umgekehrt: 19 Prozent an der Berufsschule, 8 Prozent an der Hauptschule und 6 bzw. 5 Prozent am Gymnasium bzw. an der Realschule schätzen das Klima „eher als ungünstig“ ein. Auch hier heben sich die Religionslehrer an den Grundschulen mit 4 Prozent von den anderen Schularten deutlich ab²⁵².
- Ingrid Geschwentner-Blachnik kommt in ihrer Umfrage zu dem Ergebnis, dass die meisten Kollegen, die Schüler, die Eltern und Schulleitungen Religionsunterricht als das „unwichtigste Fach“²⁵³ im Fächerkanon einschätzen.

²⁴⁹ Bernhard Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt, a.a.O., S. 158.

²⁵⁰ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 27.

²⁵¹ Ebd., S. 28.

²⁵² Vgl. dazu die Ergebnisse von Englert und Güth (Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 45): Dort genießt der Religionsunterricht bei der Schulleitung ein „eher hohes“ Ansehen, im Kollegium und bei den Schülern ein „eher niedriges“.

²⁵³ Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 128.

- In der Baden-Württemberger Umfrage (Feige/ Tzscheetzsch, 2005) dementieren die Religionslehrer „konkret-schulinterne Behinderungs-Faktoren ... mit Mehrheiten zwischen 80% und 90%“²⁵⁴. Sie erleben den Religionsunterricht schulintern als akzeptiert.
- Eher der schul-externe Kontext beeinflusst und erschwert das Unterrichtsgeschehen. Die „mangelnden religiösen Vorkenntnisse der SchülerInnen“ (49%), die „allgemeine Geringschätzung des Religionsunterrichts durch das soziale Umfeld der SchülerInnen“ (38%) sowie „durch die Elternschaft“ (16%), und das „Desinteresse der Mehrheit der SchülerInnen“²⁵⁵ (32%) erleben die Religionslehrer als Behinderung bzw. als massive Behinderung ihres Unterrichts.

Schüler und Eltern beeinflussen die Arbeit der Religionslehrer insofern, als diese immer weniger religiös-christlich sozialisiert sind. Das Schulklima und die Akzeptanz des Faches sind in der Grundschule sehr gut, in den weiterführenden Schulen schwindet die Akzeptanz im Kollegium und die Lehrer beschreiben das Klima zunehmend als ungünstig. Eine Sondersituation nehmen kirchliche Religionslehrer ein, die an mehreren Schulen tätig sind. Ihnen fehlt meist der Bezug zu den Kollegen und sie empfinden ihre Arbeit durch die Rahmenbedingungen der Schule in weiten Teilen als gering geschätzt [vgl. „Probleme“]. Der Einflussbereich der Wissenschaft – als weitere kommunikative Bezugsgruppe – wird dadurch erkennbar, dass die Religionslehrer ein großes Bedürfnis haben, ihre theologischen und methodisch-medialen Kompetenzen zu erweitern [vgl. „Kompetenzen“]. Berufsverbände werden in den empirischen Untersuchungen nicht angesprochen.

²⁵⁴ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 13.

²⁵⁵ Ebd., S. 44.

Kompetenzen

- Die Grundschullehrer der „Essener Umfrage“ wurden gefragt:

„Wo empfinden Sie am stärksten die Notwendigkeit, Ihre Kompetenz zu erweitern?“²⁵⁶

(Mittelwerte: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 2 = trifft nicht zu; 3 = trifft eher nicht zu; 4 = trifft eher zu; 5 = trifft zu; 6 = trifft voll zu)

Rang	Kompetenz	Mittelwert
1	Das Leben im Lichte des Glaubens deuten	3,81
2	Umgang mit unaufmerksamen SchülerInnen	3,74
3	Theologische Tiefe	3,43
4	Methodisch spannende Gestaltung	3,25
5	Schwierigen unterrichtlichen Situationen persönlich gewachsen sein	2,82
6	RU mit Kindern ohne christliche Vorprägung	2,73

Abbildung²⁵⁷

Der Vergleich der Dienstalter stellt das Bedürfnis jüngerer Religionslehrer heraus, ihre methodischen Kenntnisse zu erweitern. Wenig Fortbildungsbedarf sehen sie hingegen im Kompetenzbereich „Theologische Tiefe“. Bei den dienstälteren Kollegen ist der Fortbildungsbedarf indirekt proportional: starkes Interesse im theologischen Bereich – wenig bei methodischen Fragen.

- Die katholischen Religionslehrer Baden-Württembergs (Feige/Tzscheetzsch 2005) sehen ihren Fortbildungsbedarf vor allem in der „Erweiterung ihrer Methoden- und Medienkompetenz“ (83%), in der Erweiterung ihres Fachwissens (61%) sowie in „Kontaktpflege und Gesprächsaustausch“²⁵⁸ (52%).
- 36 Prozent der katholischen Religionslehrer haben bei Fortbildungen „großes bzw. „sehr großes“ Interesse an der „Einübung spiritueller Praxis“. Sie zeigen damit „die „Bereitschaft zur diskursiven Bearbeitung des eigenen religiösen Selbstverständnisses“²⁵⁹. „Damit stehen für die Fortbildung also nicht allein instrumentelle Fertigkeiten/Fähigkeiten auf der Agenda. Einbezogen ist auch eine Reflexionsebene, auf der die eigene Person zum Thema werden könnte.“²⁶⁰

²⁵⁶ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 110.

²⁵⁷ Vgl. ebd.

²⁵⁸ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 42.

²⁵⁹ Ebd., S. 14.

²⁶⁰ Ebd., S. 43.

- Diese Feststellung wird ergänzt und unterstützt durch das Interesse an den Fortbildungsschwerpunkten „Grundfragen menschlicher Existenz“ (68% „großes“ bzw. „sehr großes“ Interesse), „Erfahrungsaustausch mit KollegInnen“ (57%), „Verbesserung meiner eigenen sozial-kommunikativen Kompetenz“ (56 %) und „Supervision und kollegiale(n) Praxisberatung“ (41%).²⁶¹
- Die Aussagen der Studierenden zu ihren Ausbildungsinteressen (Feige/ Friedrichs/ Köllmann 2007) machen deutlich, dass sie ihr Studium offensichtlich auch nicht nur als „Aneignung handwerklicher Vermittlungstechniken“²⁶², sondern ebenso als einen Versuch verstehen, durch die Erörterung der „Grundfragen menschlicher Existenz“ die „Alltagsbedeutung von Religion“²⁶³ zu denken. Die Faktorenanalyse der Ergebnisse lässt eine „Tendenz zum ‚ganzheitlichen Unterrichten‘ – gleichsam ‚mit Leib und Seele‘“²⁶⁴ erkennen.
- Die Studierenden nennen an dritter Stelle ihrer *bevorzugten* Lernakzente die „Entwicklung des religiösen Selbstverständnisses“²⁶⁵ – nach Fachwissen und Methoden-/ Medienkompetenz. Feige, Friedrichs und Köllmann folgern daraus: „Die Studierenden haben sich für ein Fach entschieden, bei dessen Studium eine Veränderung in der eigenen ‚personalen‘ (religiösen) Bewusstseinsbefindlichkeit nicht nur für möglich gehalten, sondern auch studienzielmäßig – und damit auf akademischen Niveau – angestrebt wird.“²⁶⁶

Die Wahrnehmung der Religionslehrer hinsichtlich ihres Bedürfnisses der Kompetenzerweiterung (Fortbildungsinteressen) konzentriert sich schwerpunktmäßig auf *methodische* und *theologische Kompetenzen*. Auf Platz drei folgen *personale Kompetenzen*, die inhaltlich stark variieren.

Probleme

- In der Briefumfrage Hans Schmidts wird auch die heutige Situation des Religionsunterrichts angesprochen: „Neben zunehmenden Konzentrationsschwierigkeiten und Verhal-

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 38 und 39.

²⁶² Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 20.

²⁶³ Ebd., S. 21.

²⁶⁴ Ebd., S. 25.

²⁶⁵ Ebd., S. 26.

²⁶⁶ Ebd., S. 25.

tensstörungen wird ein Aspekt besonders hervorgehoben: der fehlende, bzw. schwindende Gemeinde- und Kirchenbezug.²⁶⁷

- Die Religionslehrer der Umfrage „Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?“ (Feige/ Tzscheetzsch 2005) bestreiten „konkret-schulinterne Behinderungsfaktoren ... mit Mehrheiten zwischen 80% und 90%“²⁶⁸. Sie erleben den Religionsunterricht schulintern als akzeptiert. Schwierigkeiten bereiten 35 Prozent der katholischen Religionslehrer hingegen schul-intern die „Geringschätzung des Religionsunterrichts durch die Rahmenbedingungen der Schule (z.B. Klassengröße, Gruppenzusammensetzung, Raumgröße ...)“.²⁶⁹
- Probleme bereiten diesen eher schul-externe Behinderungsfaktoren:
 - „mangelnde religiöse Vorkenntnisse der SchülerInnen“ (49%)
 - „allgemeine Geringschätzung des Religionsunterrichts durch das soziale Umfeld der SchülerInnen“ (38%) sowie „durch die Elternschaft“ (16%)
 - „Desinteresse der Mehrheit der SchülerInnen“ (32%)²⁷⁰

Dabei „macht es einen zum Teil erheblichen Unterschied, ob man in der Primarstufe tätig ist, in der (noch) wenig Anlass zu bestehen scheint, über Geringschätzung seitens der SchülerInnenschaft zu klagen; oder ob man sein Fach in der Real- und Hauptschule erteilt“²⁷¹, in der das Alter (Pubertät), die Peergroup der Schüler, die nicht selten fehlende bürgerlich-volkskirchliche Sozialisation und die „Multikulturalität“ das Unterrichten um einiges schwerer machen.

- Insbesondere Fachhochschul-Absolventen beklagen mehr als die anderen Befragten Belastungen durch
 - „den Unterricht an mehreren Schulen gleichzeitig“ ...
 - „den Einsatz nur als ReligionslehrerIn“ ...
 - „die Geringschätzung des RU durch Rahmenbedingungen der Schule.“²⁷²
- Den Religionslehrerinnen, deren Antworten Ingrid Geschwentner-Blachnik ausgewertet hat, bereitet die Missio Canonica am Berufsbeginn große Probleme. Im Laufe der

²⁶⁷ Hans Schmid, 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 16. Vgl. auch „2.2.1.2 Fremdwahrnehmung“.

²⁶⁸ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 13. Vgl. „2.2.1.1 Selbstwahrnehmung/ Abhängigkeiten/ Kommunikative Bezugsgruppen“.

²⁶⁹ Ebd., S. 44.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Ebd., S. 46.

²⁷² Ebd., S. 47.

Zeit treten diese jedoch in den Hintergrund, da sich die Lehrerinnen immer unabhängiger davon machen.²⁷³

- Die Lehrerinnen betonen auch, dass sie unter der Doppelbelastung von Familie und Beruf leiden. Alleinerziehende erfahren ihres Erachtens nicht ausreichend Unterstützung.²⁷⁴
- Weiterhin weist Geschwentner-Blachnik darauf hin, dass „Religionslehrerinnen ... Probleme (haben), die konservativ-kirchlichen Moralvorstellungen mit ihrem Privatleben zu verbinden.“²⁷⁵
- Den Grundschullehrern der „Essener Umfrage“ machen vor allem allgemeine schulpädagogische – nicht ausschließlich den Religionsunterricht betreffende – Probleme Schwierigkeiten:

Was macht ReligionslehrerInnen Schwierigkeiten (Mittelwerte)

(Mittelwerte: 1= trifft überhaupt nicht zu; 6 = trifft voll zu)

psychische Belastungen der Kinder	4,01
rohes und rücksichtsloses Verhalten einiger Kinder	3,8
Fernseh- und Videokonsum	3,72
zu unterschiedliche religiöse Voraussetzungen	3,6
Desinteresse an religiösen Inhalten	3,39
Sondersituation Religionsgruppe	3,29
Verhinderung didaktisch-methodischer Arbeitsmöglichkeiten	3,12

Abbildung²⁷⁶

- Bei der Zusammenschau des Dienstalters mit den Schwierigkeiten der ReligionslehrerInnen zeigen sich markante „Belastungshöhepunkte ... zu Beginn und zum Ende der Lehrertätigkeit.“²⁷⁷
- Englert und Güth weisen darauf hin, dass Männer zwar größere Probleme als Frauen angeben, dies sich jedoch nicht in ihrem Fortbildungsbedarf spiegelt. „Lehrer erleben durchschnittlich größere Schwierigkeiten im Religionsunterricht als Lehrerinnen, sie

²⁷³ Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 129.

²⁷⁴ Ebd., S. 198.

²⁷⁵ Ebd. Geschwentner-Blachnik begründet damit unter anderem das mangelnde Engagement einiger Religionslehrerinnen in Kirchengemeinden.

²⁷⁶ Vgl. Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 108. Vgl. hierzu Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a.a.O., S. 71: Ein Drittel der Schüler (Sek I) berichtet, dass der Religionslehrer *stündlich* „Ruhe“ schreit. „Jede/r fünfte Schüler/in erlebt die Lehrperson so, dass sie *ständig* „Ruhe“ schreien muss.“ (kursiv, W.L.).

²⁷⁷ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 109.

bringen diese Schwierigkeiten aber offensichtlich weniger als diese mit eigenen Kompetenzmängeln in Verbindung²⁷⁸.

Große Probleme bereiten den befragten Religionslehrern die fehlende christlich-religiöse Sozialisation und allgemeine schulpädagogische Schwierigkeiten ihrer Schüler. Die Geringschätzung ihres Unterrichts und das Desinteresse vieler Schüler werden ebenfalls als diffizil wahrgenommen. Nur für einen kleineren Teil der Religionslehrer führt die *Missio Canonica* zu Konflikten.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Ein Teil der Religionslehrer nimmt die Schwierigkeit wahr, ihr Gewissen mit bestimmten kirchlichen Lehrentscheidungen in Einklang zu bringen bzw. diese nach außen vertreten zu müssen. Insgesamt haben sie jedoch ein entspanntes und eher konstruktives Verhältnis zur *autoritativen Bezugsgruppe Kirche*. Die Aussagen bezüglich der Akzeptanz des Faches von Seiten der *kommunikativen Bezugsgruppen* zeigen einen „Abwärtstrend“ von hoher Akzeptanz in der Grundschule bis hin zu relativ geringer Akzeptanz in der Berufsschule. Möglichkeiten, ihre *Kompetenzen* zu erweitern, sehen die Religionslehrer in theologischer, methodischer und personaler Hinsicht.

Sicherlich wird durch die empirischen Untersuchungen deutlich, dass die Religionslehrer damit rechnen müssen, ihren Stand im Kollegium nicht qua Amt zu erhalten. Hier scheinen ihre personalen Kompetenzen gefordert. Ganz klar werden die allgemeinen schulpädagogischen *Schwierigkeiten* der Lehrer benannt, die ihnen sowohl bei Dienstantritt als auch am Ende der Lehrtätigkeit Probleme bereiten.

2.2.1.2 Fremdwahrnehmung

Der Bereich der Fremdwahrnehmung richtet seinen Fokus – in Abgrenzung zur ‚Wahrnehmungskompetenz‘ Hans Mendls – nur auf die „Religiosität der SchülerInnen“ und die „Beliebtheit des Faches“. Die eigene Religiosität und Spiritualität der Lehrer wird im Punkt 2.2.3 *Spiritualität* mit den empirischen Ergebnissen verglichen.

²⁷⁸ Ebd., S. 112.

Religiosität der Schüler

- Hans Schmid behauptet, dass nur noch ca. 2 Prozent der Schüler einen Bezug zu einer Kirchengemeinde haben. Die Realität dieser These wurde ob ihrer fehlenden empirischen Grundlage schon in Punkt 2.1.3 in Frage gestellt. Trotz dieser schwindenden bzw. fehlenden Kirchenbindung erleben die Lehrer der Bamberger Umfrage ihre Schüler als religiös ansprechbar.²⁷⁹
- Anton Bucher (Bucher 2000) bescheinigt 20 Prozent der bayerischen Grundschüler, ihre religiöse Sozialisation sei „hoch“. 40% der SchülerInnen sind „mittel“ und 40% „wenig“ religiös sozialisiert.²⁸⁰
- Auch die Ergebnisse von *Feige* und *Tzscheetzsch* beschreiben diese Problematik. Als Behinderungsfaktor des Religionsunterrichts benennen die Religionslehrer den Faktor „Mangelnde religiöse Vorkenntnisse der SchülerInnen“²⁸¹ an erster Stelle.
- Die Lehrer der „Essener Umfrage“ unterstützen die oben genannten Aussagen, indem sie als die größte religionspädagogische Schwierigkeit ihres Unterrichts „zu unterschiedliche religiöse Voraussetzungen“²⁸² anführen.

Die Religionslehrer nehmen in allen Umfragen die in weiten Teilen fehlende religiöse Sozialisation ihrer Schüler wahr.

Beliebtheit des Religionsunterrichts

- Nur 24 Prozent der Religionslehrer glauben, dass der Religionsunterricht ihre Schüler weniger interessieren könnte als andere Fächer. Renate Köcher errechnete jedoch, dass Religion in der Liste der Lieblingsfächer ganz am Ende steht, nur noch gefolgt von Latein und Griechisch.²⁸³
- Religionsunterricht ist bei den meisten Grundschulern ein beliebtes Fach (Bucher 2000):

• sehr beliebt 51,2%	• weder noch 11,8%	• unbeliebt 4,9%
• beliebt 26,1%		• sehr unbeliebt 6%

Abbildung²⁸⁴

²⁷⁹ Hans Schmid, 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 16-17.

²⁸⁰ Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a.a.O., S. 50.

²⁸¹ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 44.

²⁸² Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen, a.a.O., S. 108.

²⁸³ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 36-38.

²⁸⁴ Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a.a.O., S. 36.

Die Schüler in der Sekundarstufe I antworten auf die Frage, wie gerne sie den Religionsunterricht besuchen folgendermaßen (Bucher 2000):

N=3875

	sehr gern	gern	weder noch	nicht gern	gar nicht gern
Hauptschule	15%	33%	34%	11%	7%
Realschule	12%	35%	39%	8%	6%
Gymnasium	13%	40%	34%	8%	5%
Gesamtschule	16%	28%	36%	7%	13%

Abbildung²⁸⁵

Nach Buchers Einschätzung besucht „knapp jede/r zweite SchülerIn den Religionsunterricht ‚gerne‘, signifikant mehr als ‚nicht gern‘ bzw. ‚gar nicht gern‘.“²⁸⁶

- In der Beliebtheit rangiert der Religionsunterricht bei den Schülern der Sekundarstufe I im unteren Drittel. Von zwölf Fächern erhält Religion den Platz 9.²⁸⁷
- In der Sekundarstufe II des Gymnasiums besuchen signifikant weniger Schüler den Religionsunterricht gerne als in der Sekundarstufe I:

	sehr gern	gern	weder noch	nicht gern	gar nicht gern
Gymnasium	9	34	43	8	6
Berufsschule	17,4	40,1	32	5	5,4

Abbildung²⁸⁸

- In der Berufsschule besuchen den Religionsunterricht über die Hälfte der Schüler gerne.²⁸⁹

Die (sehr) große Beliebtheit des Faches in der Grundschule nimmt mit zunehmendem Alter der Schüler ab, was nicht heißt, dass er *das* unbeliebte Fach für die Schüler ist. Immerhin besuchen noch 40 bis 50% der Schüler in allen Schularten den Religionsunterricht gern bis sehr gern.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Ebenso wie bei den Theologiestudierenden nimmt die Zahl der *religiös sozialisierten* Schüler stark ab, was für Religionslehrer ein Problem ist. Der Religionsunterricht ist bei den Grundschulern sehr *beliebt*, mit zunehmendem Alter nimmt die Beliebtheit des Religi-

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 58.

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ Vgl. ebd. S. 59.

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 98.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 108.

onsunterrichts jedoch deutlich ab. Gegen den Trend steigt in der Berufsschule die Beliebtheit wieder.

Nachdem nun klarer ist, wo Religionslehrer stehen und was sie wahrnehmen, kann es im Folgenden um deren eigenes Profil gehen.

2.2.1.3 Reflexion des Rollenprofils

Reflektiert wird nachfolgend die eigene Rolle als Religionslehrer²⁹⁰ unter Berücksichtigung der persönlichen Lebens- und Glaubensbiographie²⁹¹. Zur Reflexion des Rollenprofils gehört auch das Nachdenken über die Entwicklung der eigenen Berufsrolle, über das eigene Selbstverständnis, über die Berufszufriedenheit und die Anfälligkeit für Burn-out.

Glaubensentwicklung

- Die Aufarbeitung ihrer bisherigen Glaubensgeschichte²⁹² geben 63 Prozent der von Bucher und Arzt befragten Theologiestudierenden als Studienmotive an. Dieser Faktor korreliert positiv mit der „Vertiefung meiner Kirchenbindung“ (8% „sehr“, 42% „durchaus“) und „Eine(r) vertieftere(n) Selbsterkenntnis“ (19% „sehr“, 56% „durchaus“). Kirchenbindung und Selbsterkenntnis schließen sich demnach als Studienmotive nicht aus.
- Bucher und Arzt untersuchten die im Elternhaus erfahrene religiöse Sozialisation: „33 % sind religiös ,gar nicht‘ bis ,wenig‘ sozialisiert, 41% ,stark bis sehr stark‘.“²⁹³ Regionale Unterschiede kommen hier ebenso wie konfessionelle deutlich zum Tragen. So sind 17 Prozent der katholischen Studienanfänger und 56 Prozent der evangelischen wenig bis gar nicht religiös sozialisiert.
- Auf die Frage nach den Motiven für ihr Studium antworteten die Studierenden in Baden-Württemberg zu 90 Prozent „aus persönlichem Interesse“, zu 82 Prozent „um Religionslehrer/ in zu werden“ und 68 Prozent aus „Interesse an theologischen Fragen“. *Feige, Friedrichs* und *Köllmann* deuten diese Ergebnisse als Zeichen dafür, dass die Mehrheit der Studierenden, wobei sie hier die Studierenden des gymnasialen Lehramts

²⁹⁰ Vgl. Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 76.

²⁹¹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 182.

²⁹² Anton Bucher/ Silvia Arzt, *Vom Katecheten zur Religionspädagogin*, a.a.O., S. 38.

²⁹³ Ebd., S. 35.

ausschließen, das Studium weitgehend als „Identitätsbaustelle“ betrachten, in der „nachholende religiöse Sozialisation“²⁹⁴ stattfindet.

- Ein Drittel der Religionslehrer Baden-Württembergs (Feige/ Tzscheetzsch 2005) hat (sehr) großes Interesse an der „*Einübung* spiritueller Praxis“. Sie zeigen nach Feige und Tzscheetzsch dadurch „die Bereitschaft zur diskursiven Bearbeitung des eigenen religiösen Selbstverständnisses“²⁹⁵. Ähnlich gewertet werden können die Items „Erfahrungsaustausch über religiöse Fragen“ (39% *Fortbildungsthemen-Interessen*) und „Zur Entwicklung meines religiösen *Selbstverständnisses*“²⁹⁶ (33% *Teilnahme Gründe für Fortbildungsveranstaltungen*).

Ein gutes Drittel der Religionslehrer zeigt Interesse daran, an ihrem eigenen religiösen Weg in Fortbildungen zu arbeiten. In Anbetracht der zum Teil fehlenden religiösen Sozialisation und der angegebenen Studienmotive erscheint diese Zahl eher gering. Bemerkenswert ist das Interesse der Studierenden Baden-Württembergs, im Studium eine „*’egozentrierte theologische Identitätsbaustelle’* – nota bene: eine angemessen theologisch erst zu *fundierende*, nicht bereits fundierte Identitätsbaustelle – aufzumachen.“²⁹⁷

Entwicklung der Berufsrolle

- Am kirchlichen Sonderseminar wird geschätzt, dass dort „versucht (wurde) die LehramtsanwärterInnen anzuregen eine eigenständige Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln“²⁹⁸.
- Mendl kommt aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse (Mendl 2002) zu dem Schluss: „Das religionspädagogische Rollenprofil entwickelt sich:
 - durch die Auseinandersetzung mit einschneidenden, häufig negativen Erlebnissen in Studium und Ausbildung – die jedoch kaum intentional als persönlichkeitsbildende Interventionen gedacht waren ...
 - in Abgrenzung von Negativ-Vorbildern und als Folge der Ausbildungsdefizite ...
 - durch die Orientierung an außeruniversitären religionspädagogischen, persönlichkeitsbildenden und spirituellen Impulsgebern (Bibelkreis ..., kirchliche Jugendarbeit, Kett-Kurs, Taize, Einkehrtage) ...

²⁹⁴ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 75.

²⁹⁵ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 14.

²⁹⁶ Ebd., S. 42.

²⁹⁷ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 78.

²⁹⁸ Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 66.

- durch die Orientierung an als überzeugend erlebten Personen und ihrer didaktischen Konzepte im Referendariat ..., aber auch an der Universität ...;
- durch einschneidende Erfahrungen wie eine Studienreise ins Heilige Land“.²⁹⁹
- Im Vergleich aller Texte Mendls fehlen die Bezüge zwischen der Entwicklung der eigenen Berufsrolle und dem Studium. Mendl konstatiert daher: An keiner Stelle „geht hervor, dass selbstreflexive konzeptionelle Fragen Gegenstand der universitären, aber auch der Ausbildung in der zweiten Phase gewesen wären.“³⁰⁰
- Je stärker das Interesse an der Theologie ist und je initiativer die Studierenden bzgl. des praktischen Tuns und der Fortbildung sind, desto reflektierter ist in der Regel ihr Rollenverständnis.³⁰¹

Die Entwicklung der Berufsrolle wird von den Religionslehrern nicht in der Ausbildung verankert. Eher „passiert“ sie „nebenbei“ in selbst initiiertem Auseinandersetzung und Entwicklung.

Selbstverständnis und Konzepte

- „Die Rolleninterpretation der befragten Religionslehrer weist“, in der Untersuchung Schachs, „in deutlicher Weise professionalisierte Elemente auf“³⁰², die durch die Orientierung an der Wissenschaft, an den Schülern und durch persönliche Autonomie gekennzeichnet sind.
- Die Aufgaben von Religionslehrern unterteilen sich laut Renate Köcher in „vier zentrale Dimensionen“:
 - „Charakterbildung und Förderung von sozialem Engagement,
 - Verkündigung und Festigung der Bindung an die Institution,
 - Auseinandersetzung mit der Sinnfrage sowie
 - Allgemeinbildung, Weckung von Interesse und Verständnis.“³⁰³

Dabei verlagert sich der Schwerpunkt von der „*Verkündigungsdimension*“ bei Lehrern jüngerer Schüler (6-10 Jahre) hin zur Dimension „*Auseinandersetzung mit der Sinnfrage*“ bei denen, deren Schüler älter sind (kontinuierliche Steigerung von 11-17 Jahren und älter).

- Die 46 Briefe, die von Hans Schmid ausgewertet wurden, lassen vier unterschiedliche Konzeptionen erkennen, mit deren Hilfe Religionslehrer ihre Rolle erfassen und ihr rollenspezifisches Handeln ermöglicht sehen:

²⁹⁹ Ebd., S. 67.

³⁰⁰ Ebd., S. 68.

³⁰¹ Vgl. ebd., S. 69.

³⁰² Bernhard Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt, a.a.O., S. 159.

- „Typ 1: Die Schüler ernst nehmen, ihren Durst stillen
- Typ 2: Religionsunterricht als Brücke zur Gemeinde
- Typ 3: Religionsunterricht als Hilfe zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft
- Typ 4: Freiwilliger Religionsunterricht/ Religionsunterricht der Interessierten“³⁰⁴
- Bezüglich des Selbstverständnisses der katholischen Religionslehrerinnen ergibt sich bei Geschwentner-Blachnik folgendes Bild:
 - Zunehmend mehr Religionslehrerinnen resignieren „aus Enttäuschung über diese katholische Kirche ...
 - Einige lehnten es ausdrücklich ab, für Religion und Kirche in der Schule zuständig zu sein.
 - Viele unterrichten ihr Fach nach ihren eigenen Vorstellungen und nach ihrem persönlichen Gewissen, nicht unbedingt immer in Übereinstimmung mit den Lehren der Kirche.“³⁰⁵
- Auf die Frage nach den Zielen ihres Unterrichts lassen die Religionslehrer der „Essener Umfrage“ folgende Konzepte erkennen:
 - ‚allgemeinpädagogische‘ Intentionen
 - Rang 1: „die Kinder zum Nachdenken bringen“
 - Rang 2: „zu religiöser Toleranz erziehen“
 - Rang 3: „zu sozialem Engagement motivieren“
 - ‚religionspädagogische‘ Intentionen
 - Rang 4: „die Kinder mit der Person Jesu vertraut machen“
 - Rang 5: „die Frage nach Gott wach halten“
 - Rang 6: „Lebenshilfe aus dem Glauben anbieten“
 - ‚kirchlich-traditionelle‘ Intentionen
 - Rang 9: „die Kinder zu Christus führen“
 - Rang 13: „die christliche Tradition erschließen“
 - Rang 15 (=letzter Platz): „den Glauben der Kirche weitergeben“³⁰⁶
- Englert und Güth bündeln die Kompetenzen, die von den Grundschullehrern der „Essener Umfrage“ als „sehr wichtig“ erachtet wurden, in sieben Kompetenzbereiche. Diese machen ihr berufliches Selbstverständnis aus und sind nach ihrer Relevanz geordnet:
 - „1. Komponente ‚Gefühl für Kinder‘ ...
 - 2. Komponente ‚Religionspädagogische Vermittlung‘
 - 3. Komponente ‚Menschliche Persönlichkeit‘“³⁰⁷
 - „4. Komponente ‚Pädagogisch-psychologisches Verstehen‘

³⁰³ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 31.

³⁰⁴ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 17-21.

³⁰⁵ Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 233.

³⁰⁶ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 78-79.

³⁰⁷ Ebd., S. 104.

- 5. Komponente ‚Fachliches Wissen‘
- 6. Komponente ‚Unterrichtliche Organisation und Gestaltung‘
- 7. Komponente ‚Persönliche Festigkeit‘³⁰⁸
- Religionslehrer sollen nach Aussagen der von *Englert* und *Güth* ausgewerteten Umfrage
 - „nervlich belastbar (‚sehr wichtig‘: 40,9%)
 - tolerant (40,4%),
 - in ihrer Ausstrahlung überzeugend (38,7%)
 - und humorvoll (35,9%)
 sein.³⁰⁹ Diese Kompetenzen fassen *Englert/ Güth* zur Komponente „Menschliche Persönlichkeit“ (3. Komponente) zusammen. Die *nervliche Belastbarkeit* nimmt dabei den ersten Platz ein.
- Das Selbstkonzept bzw. religionspädagogische Profil der von Mendl befragten Religionslehrerinnen wird charakterisiert durch die „Bausteine“
 - Authentizität,
 - Begeisterung
 - und ihr Rollenverständnis als „Spurensucher“.³¹⁰
- Die Religionslehrer Baden-Württembergs „wollen die Emanzipation ihrer SchülerInnen zur christlich-religiösen Entfaltung ihrer personalen Existenz fördern.“ Als Bildungsangebote wollen sie:
 - „auf dem Weg besonderer persönlicher Ansprache Hilfestellungen anbieten für den schwierigen Lernprozess, seine eigene ‚Weltsicht‘ zur Sprache bringen zu können (und zu dürfen);
 - Erarbeitung gemeinsamer Kriterien für die Erschließung von Lebens- als Glaubensfragen im Sinne eines Stücks ‚christlich-praktischer Lebensethik‘.“³¹¹
- Tiefergehende Analysen zeigen, was sie als ihren „religiösen Bildungsauftrag“ betrachten und auf was es ihnen letztlich ankommt:
 - „traditionsfundierte Orientierung an christlich-biblischer Religion
 - christlich-handlungspraktische Ethik und
 - Ästhetik des Religiösen“³¹²
- In der Primarstufe steht die „kirchlich-sozialgestaltliche Option“ („Bezüge zu gelebter Religion zeigen“ und „praktisch herstellen“ sowie Schüler „in der Kirche beheimaten“), in der Sekundarstufe die „kognitiv-diskursive“ Seite (Versuch, die „Frage nach

³⁰⁸ Ebd., S. 106.

³⁰⁹ Ebd., S. 104.

³¹⁰ Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 76.

³¹¹ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 12.

Gott wach zu halten“ und Ansatz beim „autonomen ... bildungsbedürftigen Subjekt“³¹³) des Unterrichtens im Vordergrund.

- Differenziert man das Selbstverständnis der Religionslehrer (Feige/ Tzscheetzsch 2005) nach dem Geschlecht,

ist den Frauen relativ am wichtigsten

- „die Dimension der Selbstfindung und Persönlichkeitsförderung ihrer SchülerInnen
- die Öffnung für christlich(-kirchliche) Religion/ Religiosität.“

ist den Männern relativ am wichtigsten

- „Aufschließung für eine allgemeine Religiositätsdimension
- kritisch-konstruktive Diskussion von Lehrtraditionen“³¹⁴

Männer bevorzugen eine theologische und institutionenbezogene Reflexion der anthropologischen Grundkonstante des ‚Religiösen‘ im Menschen, Frauen hingegen eine „*anthropozentrische* Orientierung mit *sozial- und sakralkultureller* Verankerung“.³¹⁵

- Wird das Selbstverständnis der Religionslehrer (Feige/ Tzscheetzsch 2005) nach Schularten unterschieden, verstehen sich die Religionslehrer der
 - *Primarstufe* als „Wegweiser- bzw. Einführungs-Instanz“³¹⁶ zur kirchlichen Religion/ Religiosität.
 - *Haupt- und Förderschulen* als Förderer der Selbstfindungs- und Persönlichkeitsbildungsprozesse ihrer Schüler.
 - *Sekundarstufe I/II (Gymnasium + Realschule)* als Sensibilisierende für die Dimension des Religiösen in Verknüpfung mit theologischem Wissen.
 - *Berufsschulen* als für die im Menschen per se angelegte allgemeine Religiositätsdimension sensibilisierend bzw. öffnend.³¹⁷
- Differenzieren *Feige* und *Tzscheetzsch* das Selbstverständnis der Religionslehrer nach beruflicher Verankerung, so ist das Konzept der
 - *Laien* eine Vorstellung von Religion, durch die sich ihre Schüler als Person wahrnehmen und damit auch in Relation zum Nächsten einordnen können.
 - *Kleriker* die Verdeutlichung der Transzendenz-Dimension ihres Lebens und der Verweis auf die Sozial- und Sakralgestalt von Religion.³¹⁸

³¹² Ebd., S. 12 und 111.

³¹³ Ebd., S. 12.

³¹⁴ Ebd., S. 19.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ Ebd.

- Die unterrichtlichen Zielvorstellungen der Studierenden (Feige/ Friedrichs/ Köllmann 2007) sind nahezu identisch mit denen der Lehrenden. Durch das Studium und die Praxis werden diese Ziele offensichtlich nicht verändert und können daher „gleichsam als ‚voraus liegend‘ gedacht werden.“³¹⁹ Eine Mehrheit der Studierenden will – ebenso wie die praktizierenden Religionslehrer – ihren Schülern „christliche Grundbildung“, „persönliche Ansprache“, „Hilfestellungen zur Artikulationsfähigkeit“ und „Kriterien persönlicher Orientierung“ zur „Erschließung von Lebens- und Glaubensfragen“ anbieten und insoweit ein Stück „christlicher Lebensethik“ vermitteln.“³²⁰
- Die befragten Studierenden sehen die unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten ihres zukünftigen Religionsunterrichts in „intensiverer Zuwendung“ (86%), in „Unterrichtsprojekten und Aktionen“ (79%) sowie in der „Gestalt durch Lieder“ (70%). Somit stimmen die Studierenden in der Frage nach Sprachformen, Vollzügen und Ritualen hier wieder weitgehend mit den Religionslehrern Baden-Württembergs überein. Feige, Friedrichs und Köllmann kommen aufgrund dieser Aussagen zu dem Ergebnis: „Derzeit scheint sich im Kommunikationssystem schulisch organisierter Religionspädagogik ein recht stabiles ‚Kreislaufsystem‘ entwickelt zu haben, das für eine gewisse Stabilität in der unterrichtlichen Performance sorgt.“³²¹ Der erlebte Unterricht ist somit ein erheblicher Motivationsfaktor für die Studienfachentscheidung und sorgt für neuen Nachwuchs.

Offensichtlich ist in allen Umfragen die anthropologische Orientierung des Selbstverständnisses der Religionslehrer. Die Religionslehrer der Primarstufe setzen bei den Kindern an und wollen diese sehr häufig mit der kirchlichen Gestalt des christlichen Glaubens vertraut machen. In der Haupt- und Förderschule liegt der Akzent bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, in der Realschule und im Gymnasium eher im Versuch, die Schüler für die Sinnfrage zu sensibilisieren und durch die theologische Auseinandersetzung die „Frage nach Gott“ wachzuhalten.

³¹⁷ Vgl. ebd., S. 19-20 und 140-141.

³¹⁸ Vgl. ebd., S. 20.

³¹⁹ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 27.

³²⁰ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 27. Dieser Satz wird bei Feige (Andreas Feige (u. a.), Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 27) zitiert, um die Ähnlichkeit der Unterrichtsziele für die beiden befragten Gruppen deutlich zu machen.

³²¹ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 34.

Berufszufriedenheit

- Köcher beschreibt „die Stimmung unter den Religionslehrern (als) keineswegs überwiegend pessimistisch.“³²² Auch wenn die Lehrer den Verlust der Schüler an religiösen Bindungen beklagen und dies als Auslöser von Problemen angeführt wird, bewerten „66 Prozent ... das Klima an der Schule als für den Religionsunterricht günstig, nur 7 Prozent als ungünstig; 22 Prozent machen gemischte Erfahrungen, erleben sowohl Offenheit als auch Ablehnung und Brückierung.“³²³ Immer wieder wird in den Aussagen betont: „Es kommt jedoch auch wirklich auf die Person des Religionslehrers an.“³²⁴
- Zwei Drittel aller Religionslehrer formulieren in der Briefumfrage Hans Schmidts ausdrücklich, dass sie „trotz aller heutigen Schwierigkeiten und Hindernisse de(m) Religionsunterricht“ gegenüber positiv eingestellt sind und ihn bejahen.³²⁵ Deutlich wird der Unterschied zwischen Grund- und Hauptschule. Die Lehrer erkennen die Notwendigkeit, auch in der Hauptschule nicht aufzugeben, obwohl das Unterrichten und Begleiten der Schüler als viel schwieriger erlebt wird. Nur zwei Lehrer (4%) können dieses „trotzdem“ nicht mehr sagen.
- 20 Prozent der von *Englert* und *Güth* befragten Religionslehrer an Gemeinschaftsschulen sind mit ihrer Aufgabe als Religionslehrer nicht zufrieden.³²⁶ Fasst man jedoch die Religionslehrer an Gemeinschaftsschulen und Konfessionsschulen zusammen, sind es nur noch 16 Prozent, die unzufrieden (4%) bzw. eher unzufrieden (12%) mit ihrer Tätigkeit als Religionslehrer sind. *Englert* und *Güth* folgern, dass „ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit“³²⁷ herrscht.
- Auf die Frage nach einer besonderen Belastung, die die Religionslehrer Baden-Württembergs durch das Fach Religion wahrnehmen, antworteten sie:
 - Der RU belastet mich ... nicht (34%)
 - ... nicht; aber vielleicht könnte das mal so kommen (14%)
 - ... zumindest phasenweise (48%)
 - ... grundsätzlich (4%).³²⁸

³²² Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 25.

³²³ Ebd.

³²⁴ Ebd., S. 26.

³²⁵ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 14.

³²⁶ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 46.

³²⁷ Ebd., S. 49.

³²⁸ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 47. Die genaue Frage lautete: „Heute ist häufig von besonderen Belastungen des Lehrerberufs die Rede. Würden Sie diese Einschätzung auch – und vielleicht gerade – für ihren RU teilen?“

- Die zwei Drittel der katholischen Religionslehrer, die „die Existenz solch spezifischer Belastungen als in irgendeiner Weise vorhanden beschrieben hatten“³²⁹, benannten und gewichteten folgende Faktoren (in Auszügen):
 - Auflösung des christlichen Umfeldes der Schüler. (60%)
 - Das Gefühl, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden. (50%)
 - Mangelndes Interesse der SchülerInnen. (48%)
 - Mangelnde Disziplin der SchülerInnen. (43%)
 - Methodischer Planungsaufwand. (35%)
 - Das negative Image von Kirche in der Öffentlichkeit im Allgemeinen. (34%)³³⁰
- Der Großteil der katholischen Religionslehrer Baden-Württembergs (79%) hat es sich noch nie überlegt (und es kommt für sie aus verschiedenen Gründen auch nicht in Frage), von dem Grundrecht (Art. 7 Abs. 3 GG) Gebrauch zu machen, die Erteilung von Religionsunterricht abzulehnen bzw. ihre Fakultas ‚ruhen‘ zu lassen. Für 16% war das ebenfalls noch nie der Fall, sie könnten es sich allerdings vorstellen, dass es einmal ein Thema werden könnte. Zwei Prozent haben schon früher zeitweilig davon Gebrauch gemacht, ebenfalls zwei Prozent „erwägen es durchaus“, obwohl sie es nicht tun und ein Prozent der Befragten lässt gegenwärtig ihre Fakultas ‚ruhen‘.³³¹
- Nach den Gründen gefragt, die jene 21% der Religionslehrer haben, die nicht kategorisch eine Fakultas-Ruhe von sich weisen, ergab sich folgende Gewichtung:
 - 24 % der Religionslehrer formulierten frei und nannten hierbei das ‚Fachlehrerprinzip‘ und das ‚Desinteresse der Schüler‘ als häufigste Merkmale.³³²
 - „Ich identifizierte/ identifiziere mich nicht genügend mit der kirchlichen Gestalt der christlichen Religion ... (20%)
 - Religionsunterricht war/ ist mir zu anstrengend ... (14%).“³³³
- Interessant ist auch, dass 53 Prozent der befragten Religionslehrer bereit wären und Interesse hätten, noch mehr Religionsunterrichtsstunden zu erteilen, wenn dies organisatorisch möglich wäre.³³⁴ Diese hohe Zahl der offensichtlich Berufszufriedenen relativiert sich etwas, wenn wir die genaueren Werte betrachten:

Frage: „Unter der Voraussetzung, dass es stundenplanmäßig, zeitlich (z.B. Stundentausch) oder durch sonstige Maßnahmen des Dienstgebers ginge: Hätten Sie Interesse daran, noch ein paar weitere RU-Stunden zu übernehmen?“

³²⁹ Ebd., S. 48.

³³⁰ Vgl. ebd. Es werden hier nur die ersten sechs Belastungsfaktoren wiedergegeben.

³³¹ Vgl. ebd., S. 50-51.

³³² Vgl. ebd. S. 52, auch Anmerkung 6: Auf eine genauere Angabe der Antworten verzichtet die Dokumentation der Studie.

³³³ Ebd., S. 52.

³³⁴ Vgl. ebd., S. 13.

Nein	47%
Ja, aber höchstens zwei oder drei	25%
Ja, durchaus auch mehr	15%
Ja, aber ich habe ein volles Deputat	13% ³³⁵

Fast alle Religionslehrer sind mit ihrem Beruf zufrieden. Obwohl ein großer Teil der Unterrichtenden angibt, Belastungen zu erleben und Probleme zu haben, sind nur sehr wenige wirklich unzufrieden und überlegen, ihre Fakultas ruhen zu lassen.

Burn-out

- Ein Großteil der von Geschwentner-Blachnik befragten Lehrerinnen schätzt sich selbst als burn-out-gefährdet ein. 54 Prozent gaben an „gelegentlich unter dem Gefühl des Burn-out zu leiden, 31 äußerten, dass sie ‚noch nicht‘ darunter leiden, das bedeutet, dass sie schon damit rechnen, dass dieser Zustand einmal eintritt“³³⁶.
- Bei den Religionslehrern Baden-Württembergs (Feige/ Tzscheetzsch 2005) kann nur bei vier Prozent von Burn-out gesprochen werden. *Feige* und *Tzscheetzsch* stellen hierzu fest: „Je ausgeprägter diese (psychische, W.L.) Müdigkeit ausfällt, desto mehr Belastungshinweise finden sich. Das ist vermutlich Ausdruck eines Erfahrungs- und Befindlichkeitsmusters, das häufig bei Burn-out-Symptomen zu konstatieren ist.“³³⁷

Obwohl von den meisten Lehrern der Religionsunterricht als (sehr) befriedigend erlebt wird, ist die in den empirischen Untersuchungen stark schwankende Zahl der Ausgebrannten nicht zu übersehen.

Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Auswertung der Äußerungen der Religionslehrer ist keine Reflexion der persönlichen Lebensbiographie zu erkennen, obwohl das für einige Studierende auch Grund für das Theologiestudium ist.³³⁸ Das religionspädagogische Rollenverständnis entwickelt sich „so nebenbei“, weder bewusst noch institutionell – zumindest geben die Untersuchungen dazu keine Auskunft – durch die universitäre Ausbildung ausreichend begleitet. In allen empirischen Studien zeigen sich beim Selbstverständnis der Religionslehrer durchgängig zwei

³³⁵ Ebd., S. 52.

³³⁶ Ingrid Geschwentner-Blachnik, *Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht*, a.a.O., S. 178.

³³⁷ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?*, a.a.O., S. 47.

³³⁸ Vgl. Ingrid Geschwentner-Blachnik, *Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht*, a.a.O., S. 65; Vgl. Anton Bucher/ Silvia Arzt, *Vom Katecheten zur Religionspädagogin*, a.a.O., S. 38.

Komponenten: Die Religionslehrer haben zunächst ein starkes Interesse daran, die Schüler ernstzunehmen und sie in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen. Zum Zweiten verstehen fast alle ihre Aufgabe religionspädagogisch als Anregung zu der Frage nach und Begleitung auf der Suche nach Gott.

Die Mehrzahl der Religionslehrer ist mit ihrem Beruf zufrieden. Womöglich sehen einige Lehrer, trotz der Probleme ihres Berufes, durch die ihnen anvertrauten Schüler einen Sinn in ihrer Aufgabe. Auffällig und erstaunlich ist, dass die meisten Forscher auf die unzufriedenen, ausgebrannten und mit wenig Sinnpotential ausgestatteten Pädagogen nur sehr kurz eingehen – auch wenn deren Zahl und Problematik durchaus beachtenswert erscheint!

2.2.2 Beziehung

Zur Klärung dessen, was unter „Beziehung“ im religionspädagogischen Kontext verstanden werden kann, sollen uns zunächst einige Gedanken des Religionspädagogen *Reinhold Boschki* behilflich sein:

„Der Terminus Beziehung ... qualifiziert den Erziehungsbegriff, indem er die Perspektive der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt, wobei vor allem Wechselseitigkeit, Achtung und Vertrauen in der Erziehung betont werden.“³³⁹

Zentrale historische Impulse zur Reflexion der pädagogischen Beziehung kommen von *Martin Buber* und *Janusz Korczak*. Buber dachte Erziehung stets „personal, dialogisch und begegnungsorientiert“, Korczak hob die „grundsätzliche Gleichrangigkeit von Erziehenden und Lernenden“ hervor und forderte „für die pädagogische Beziehung eine uneingeschränkte ‚Achtung vor dem Kind‘“³⁴⁰.

Von Seiten der deutschen Bischöfe werden die Religionslehrer aufgefordert, diese pädagogische Beziehung in „kritischer Solidarität“³⁴¹ mit ihren Schülern zu leben. Sie sollen Identifikationsfigur und Gesprächspartner für sie sein und ihnen wertschätzend und annehmend begegnen.³⁴² Um dies leben zu können, bedarf es einer guten und intensiven Beziehung zwischen den Lehrern und ihren Schülern. Schließlich gehen die deutschen Bischöfe davon aus, dass die Religionslehrer für viele Schüler „die wichtigsten Ansprechpartner in Glau-

³³⁹ Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, S. 204.

³⁴⁰ Ebd., S. 218.

³⁴¹ L. Bertsch/ Ph. Boonen u. a. (Hrsg.), Synodenbeschluss, a.a.O., S. 148 (2.8.6).

³⁴² Vgl. ebd.

bens- und Lebensfragen“³⁴³ sind. In der Reflexion der Rolle wurde schon deutlich, dass dies vor allem vielen Lehrerinnen ein sehr großes Anliegen ist. Gelingt ihnen das, trotz der oben beschriebenen Schwierigkeiten? Bevor die Sicht der Schüler vorgestellt wird, sollen in einem ersten Schritt Vorstellungen und Haltungen der Religionslehrer zusammengetragen und verglichen werden.

2.2.2.1 Haltung und Vorstellung – Beziehung aus der Sicht der Religionslehrer

- Den Schülern wird von den Befragten in der Untersuchung Schachs eine wichtige Rolle zugeschrieben. Beinahe durchgängig wird ihnen „Rang 2 auf der Skala des Einflusses auf den gegenwärtigen Religionsunterricht zugewiesen“³⁴⁴. Nach ihrer Überzeugung sollten die Interessen der Schüler die Inhalte des Religionsunterrichts bestimmen, wenn möglich noch in größerem Umfang als bisher.
- In den Antworten der Briefumfrage Hans Schmidts wird in der Konzeption „Die Schüler ernstnehmen, ihren Durst stillen“ sehr deutlich der Ausgangspunkt vieler Religionslehrer erkennbar: „Der Religionsunterricht wird vom Schüler her begründet: von seiner Selbst- und Menschwerdung soll der Glaube als heilsames Angebot einen Beitrag leisten.“³⁴⁵
- Spitzenreiter der den Religionslehrern zugeschriebenen Kompetenzen sind in der „Essener Umfrage“ (Englert/Güth 1999) mit 72 Prozent „Den Kindern das Gefühl menschlichen Angenommenseins geben können“ bzw. mit 58,8 Prozent „sich in das Denken der Kinder hineinversetzen können“³⁴⁶. In diesen Kompetenzbereich „Ein Gefühl für Kinder“³⁴⁷ fügt sich inhaltlich „Gespür für die Eigenart der verschiedenen Kinder entwickeln“ (mit 42% „sehr wichtig“ auf Platz 7). Nachdem Englert und Güth diese Aussagen nach Berufserfahrung differenzieren (bis zu 10 Dienstjahren/ über 30 Dienstjahre) wird erkennbar, dass die oben beschriebenen Kompetenzen den jüngeren Religionslehrer viel wichtiger sind, als den dienstälteren.

³⁴³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, a.a.O., S. 34.

³⁴⁴ Bernhard Schach, *Der Religionslehrer im Rollenkonflikt*, a.a.O., S. 107.

³⁴⁵ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 18.

³⁴⁶ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), *„Kinder zum Nachdenken bringen“*, a.a.O., S. 105.

³⁴⁷ Ebd., S. 104; Vgl. Teil I 2.2.1.3 Reflexion des Rollenprofils/ Selbstverständnis und Konzepte.

halten für „sehr wichtig“ (%-Punkte)

Kompetenzen	-10 DJ	30+ DJ	Differenz
ein Gespür für die Eigenart der verschiedenen Kinder entwickeln	56,8	23,9	32,9
sich in das Denken der Kinder hineinversetzen können	72,0	45,1	26,9
den Kindern das Gefühl menschl. Angenommenseins geben können	74,3	62,9	11,4

Abbildung ³⁴⁸

- Im Kompetenzbereich, den *Englert* und *Güth* mit „Pädagogisch-psychologisches Verstehen“³⁴⁹ überschreiben, geht es darum „unterschiedliche Signale bei Kindern wahrnehmen und einordnen (zu) können“ (,sehr wichtig‘: 36,3%), man soll sich auf ,die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler einstellen können‘ (34,9%), ... sich und die Beziehung zu den Kindern reflektieren können‘ (34,4%), (und) ,Strategien entwickeln können, um ,Störungen‘ im Unterrichtsablauf zu begegnen‘ (29,9%).“³⁵⁰
- Für Frauen, die als Religionslehrerinnen in Baden-Württemberg tätig sind (*Feige/ Tzscheetzsch* 2005), sind die Dimensionen der „Selbstfindung und Persönlichkeitsförderung“ und die der „Öffnung für christlich-(kirchliche) Religion/Religiosität“³⁵¹ die Wichtigsten in ihrem Unterricht. Das untergründige Hauptanliegen der Grund-, Haupt- und Förderschullehrer ist das der „basisreligiösen Persönlichkeitsbildung“³⁵², den Religionslehrern der Haupt- und Förderschule geht es außerdem vorrangig um die Bildung der „Persönlichkeit der ihnen anvertrauten SchülerInnen“ und um die Förderung ihrer „Selbstfindungs- und Persönlichkeitsbildungsprozesse(n).“³⁵³
- Die geschlechtsspezifische Differenzierung von *Feige/ Tzscheetzsch* offenbart, dass sich die Männer der „theologisch-lehrmäßig unterfütterten und institutionenbezogenen kognitive Aufmerksamkeit für die anthropologische Grundkonstante ,des Religiösen‘ im Menschen“³⁵⁴ am nächsten fühlen. Ähnlich zeigen sich die Ergebnisse für die Lehrer der gymnasialen Sekundarstufe I/II, der Realschule und der Berufsschule: Als das „Proprium“ ihres Unterrichtens“, verstehen sie nach den Worten von *Feige* und

³⁴⁸ Vgl. Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 107.

³⁴⁹ Ebd., S. 106.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 139.

³⁵² Ebd., S. 140.

³⁵³ Ebd., S. 162.

³⁵⁴ Ebd., S. 139.

Tzscheetzsch, „eher theologisch fundierte, eher kognitiv-intellektuell initiierte und formulierte Bildungsprozesse“³⁵⁵.

- Die Fortbildungsinteressen aller katholischen Religionslehrer Baden-Württembergs weisen auf ihr schulartenübergreifend schülerorientiertes Engagement hin. Auf Rang 4 im Mittelwertevergleich der Fortbildungsthemen-Interessen geben 68 Prozent der Lehrer an, sich in „Grundfragen menschlicher Existenz“³⁵⁶ weiterbilden zu wollen. Knapp zwei Drittel (64 Prozent) interessieren sich außerdem für „Jugendprobleme, Jugendkultur, Probleme“ und 54 Prozent für „Hilfen zur sozialen und seelsorgerlichen Begleitung von Kindern und Jugendlichen“³⁵⁷.
- Die größte Zustimmung der Studierenden (Feige/ Friedrichs/ Köllmann 2007) bezüglich ihrer bevorzugten unterrichtlichen Gestaltungsformen erhielt – mit 86 Prozent – die Aussage: „Im RU sollte sich der Lehrer/ die Lehrerin intensiver als sonst den Schüler/-innen (durch Gesprächsbereitschaft, persönliche Offenheit) zuwenden.“³⁵⁸

2.2.2.2 Beziehungen aus der Sicht der Schüler

- Die Grundschüler der Umfrage Buchers (Bucher 2000) attestieren ihren Religionslehrern mehrheitlich Freundlichkeit: 80 Prozent beschreiben diese „sehr oft“, hingegen nur 5 Prozent „selten“ bzw. 2% „nie“.³⁵⁹
- Die Religionslehrer werden auch in der Sekundarstufe I und II insgesamt als engagiert wahrgenommen.³⁶⁰
- Die von Renate Köcher befragten Schüler sehen seltener ihre Themenwünsche im Unterricht berücksichtigt als die Religionslehrer dies behaupten³⁶¹. 33 Prozent der Schüler glauben, dass der Religionslehrer oft auf ihre Wünsche eingeht, bei den Religionslehrern sind es 45 Prozent (wobei die Zahl mit zunehmendem Alter sinkt). Auf Seiten der Schüler gibt jedoch jeder vierte an, dass ihre Themenwünsche selten oder nie berücksichtigt werden (23%), was nur 13 Prozent der Religionslehrer so sehen. Einmütig

³⁵⁵ Ebd., S. 141.

³⁵⁶ Ebd., S. 38 und 39.

³⁵⁷ Ebd.

³⁵⁸ Datenteil I, a.a.O., S. 187.

³⁵⁹ Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a.a.O., S. 43.

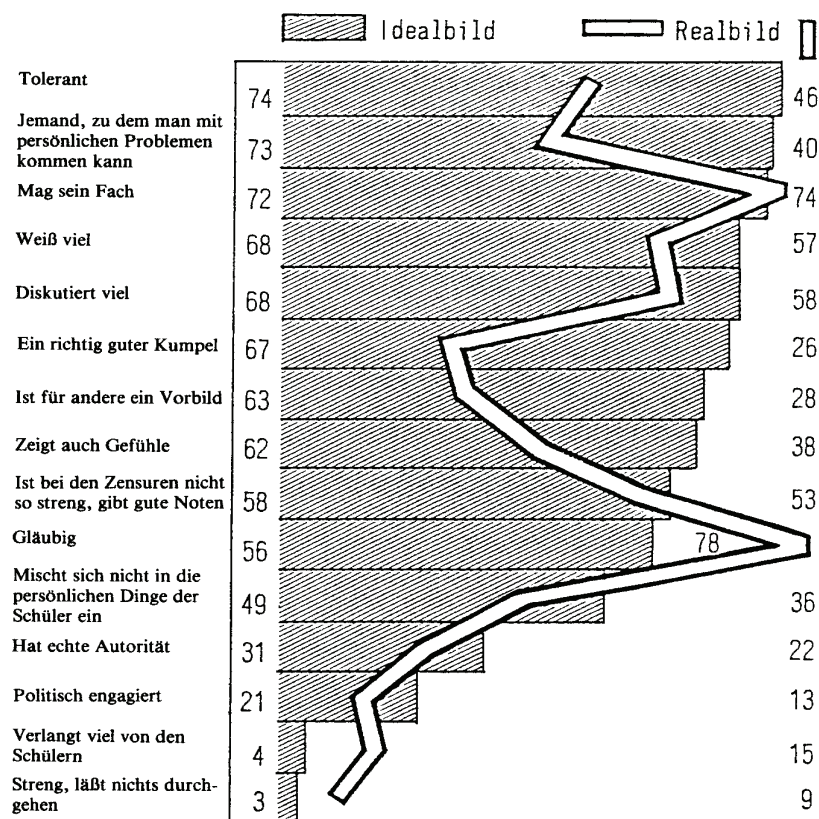
³⁶⁰ Vgl. ebd., S. 74 und 101.

³⁶¹ Vgl. Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 57-58.

berichten Schüler und Lehrer, dass „häufig aktuelle Themen behandelt werden und auch Medienberichte Eingang in den Religionsunterricht finden“³⁶².

- Die Schüler sehen Defizite der Religionslehrer „weder im religiösen noch im professionellen Bereich, sondern in der Persönlichkeit des Lehrers und seiner Nähe zu den Schülern“³⁶³.
- Mit Hilfe des Schaubilds „Der Religionslehrer – Idealbild und Realbild im Vergleich“³⁶⁴ können die Erwartungen der Schüler mit der Realität verglichen und die erwähnten Defizite differenziert werden:

„Der Religionslehrer – Idealbild und Realbild im Vergleich“³⁶⁴



Schaubild³⁶⁵

Das Schaubild lässt erkennen, dass sich 73 Prozent der befragten Schüler wünschen, den Religionslehrer als *Gesprächspartner für persönliche Probleme* zu haben, nur für 40 Prozent ist dies jedoch Realität. Ähnlich verhält es sich mit dem Idealbild bezüglich der Items „*Ein richtig guter Kumpel*“ (67% Idealbild/ 26% Realbild) und „*Vorbild*“ (63%/ 28%).

³⁶² Ebd., S. 57.

³⁶³ Ebd., S. 51.

³⁶⁴ Ebd., S. 50.

Problematisch ist dabei die Diskrepanz der Wahrnehmungen: 87 Prozent der Religionslehrer sind der Überzeugung, dass ihre Schüler wissen, dass sie mit ihren Problemen zu ihnen kommen können – nur bei der Hälfte der Schüler kommt dies jedoch offensichtlich an.

2.2.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Wille der Religionslehrer, einen guten Kontakt und eine gute Beziehung zu ihren Schülern aufzubauen, ist in allen Schularten und bei beiden Geschlechtern vorhanden. Das größte Interesse daran haben Lehrerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen in der Grund-, Haupt- und Förderschule. Für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler engagieren sie sich sehr stark. Den Lehrern in der Sekundarstufe I/ II des Gymnasiums und der Realschule ist der inhaltliche Aspekt des Unterrichts wichtiger, was nicht heißen soll, dass ihnen Beziehungen unwichtig sind.

In der Grundschule sind die Religionslehrer mit ihren Beziehungsangeboten offensichtlich sehr erfolgreich, schwieriger wird es in den höheren Jahrgangsstufen. Dort scheint sich der Wille gegen die Realität der Disziplinschwierigkeiten, der fehlenden religiösen Sozialisation, der abnehmenden Beliebtheit des Faches und der Einschätzung als „Relax-Stunden“ nicht durchsetzen zu können. Möglicherweise liegt dies auch an dem geringeren Interesse der Lehrer (an einer Beziehung zu den Schülern) oder an den fehlenden personalen Kompetenzen der Religionslehrer, wie zum Beispiel an der Fähigkeit, sich bewusst zu werden, wie sie von den Schülern als Gesprächspartner wahrgenommen werden.

³⁶⁵ Ebd.

2.2.3 Spiritualität

Religionslehrer sollen selbst von der Sache überzeugt sein, die sie verkünden.³⁶⁶ Es wird erwartet, dass sie sich mit dem Evangelium und der Kirche – durchaus kritisch – identifizieren und ihr eigenes Leben vom Glauben her deuten.³⁶⁷ Welche Ergebnisse der empirischen Forschungen gibt es hierzu? Ist das „spirituelle Bild“ durch die Untersuchungen klar zu erfassen?

2.2.3.1 Identifikation mit dem Evangelium

- Nur 56 Prozent der befragten Schüler ist es nach Renate Köcher wichtig, dass ihr Religionslehrer gläubig ist. Tatsächlich sind es jedoch 78 Prozent aller Religionslehrer, die angeben, den vom Synodenbeschluss geforderten „existenziellen Bezug zur Sache“³⁶⁸ zu haben.
- Eine Vertiefung ihrer Gottesbeziehung ist für 75 Prozent der von Bucher und Arzt befragten Theologiestudierenden ein Studienmotiv. Die größten Erwartungen werden jedoch in Bibelkenntnisse (95%) praktische Fähigkeiten (93%) und fremde Religionen (91%) gesetzt.
- 80 Prozent der Grundschullehrer (Englert/ Güth 1999) ist es „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“, „die Kinder zu Christus zu führen“³⁶⁹.
- Den Religionslehrern Baden-Württembergs (Feige/ Tzscheetzsch 2005) ist „eine traditionsfundierte Orientierung an der christlich-biblischen Religion“³⁷⁰ sehr wichtig, was auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass 72 Prozent der katholischen Religionslehrer die frohe Botschaft verkünden und 49 Prozent ihren Schülern schwerpunktmäßig Zugänge zur Bibel schaffen wollen.³⁷¹ Zuallererst wollen die Religionslehrer „eine Emanzipation der SchülerInnen, d.h. eine christlich-religiös getragene Entfaltung ihrer *personalen Existenz* erreichen.“³⁷²

³⁶⁶ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 50-51.

³⁶⁷ Vgl. L. Bertsch/ Ph. Boonen u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a.a.O., S. 147 (2.8.1/ 2.8.2). Vgl. hierzu die ausführliche Darstellung der „Sachkompetenz“, der „hermeneutisch-sachbezogenen Wahrnehmungskompetenz“ und der „Selbst- und Rollenkompetenz“ in Kapitel I.1.

³⁶⁸ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 48 und 50.

³⁶⁹ Rudolf Englert/ Ralf Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 79.

³⁷⁰ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 12.

³⁷¹ Ebd., S. 24 und 25.

³⁷² Ebd., S. 26.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass sich die Mehrheit der Religionslehrer mit den Inhalten der frohen Botschaft identifiziert.

2.2.3.2 Identifikation mit der Kirche

- Schach bedauert „beachtliche Identifikationsdefizite“³⁷³ der Religionslehrer mit der Amtskirche. Mit Blick auf die Veränderungen innerhalb der katholischen Kirche durch das Vaticanum II und auf die Aussagen des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht resümiert Schach, „dass die im Gefolge umfangreicher Innovationsprozesse sowohl auf gesamtkirchlicher Ebene als auch im engeren Funktionsbereich der Befragten entstandene Situation der Unsicherheit eine gesteigerte Diffusität der Rolle des Religionslehrers bewirkt hat und einer Identifikation mit dem Sozialsystem Kirche abträglich ist.“³⁷⁴
- Die Religionslehrer der Briefumfrage Schmidts sehen tendenziell in der kirchlichen Gesamtsituation ein erschwerendes Moment für den Religionsunterricht. „Je kirchlicher die Themen, desto schwieriger wird der Unterricht“³⁷⁵. Ähnlich äußern sie sich bezüglich ihrer Rolle im Kollegium, hier gibt es Situationen, in denen sie nicht zu amtskirchlichen Äußerungen oder Handlungen stehen können [vgl. 2.2.3.4 Zeugnis und Bekenntnis].
- Trotz dieser Tendenz haben es sich einige Bamberger Religionslehrer zur Aufgabe gemacht, mit ihrem Unterricht eine Brücke zur Gemeinde anzubieten. Hans Schmid bemerkt: „Interessant ist dabei, dass die Praktikabilität des Glaubens an der Glaubwürdigkeit der ReligionslehrerIn erlebt wird und nicht an der Glaubwürdigkeit der Institution.“³⁷⁶
- Die Frauen in Ingrid Geschwentner-Blachniks Untersuchung äußern ganz deutlich ihren „Unmut über ihre Rolle in der Institution Kirche“. Erst nach dem Studium wurde ihnen in der Praxis „ihre untergeordnete Frauenrolle“³⁷⁷ bewusst.
- Anfangs macht diesen die Missio Canonica große Schwierigkeiten, mit der Zeit verliert sie an Bedeutung, da sie in der Regel im Alltag der Lehrerinnen kaum noch aktuell ist [vgl. 2.2.1.1 Selbstwahrnehmung/ Probleme].

³⁷³ Bernhard Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt, a.a.O., S. 162.

³⁷⁴ Ebd., S. 167.

³⁷⁵ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 21.

³⁷⁶ Ebd., S. 19.

- *Englert* und *Güth* befragten in ihrer „Essener Umfrage“ Grundschullehrer nach den ihrer Ansicht nach wichtigsten Kompetenzen von Religionslehrern. Den letzten Platz nimmt dabei die Aussage „fest im Glauben der Kirche (zu) stehen“ ein, nur 17,2 Prozent der Befragten halten diese für „sehr wichtig“. ³⁷⁸ „Gelebtes Christentum repräsentieren zu können“ ist 29,3 Prozent „sehr wichtig“. Englert und Güth differenzieren diese Aussagen schließlich nach Berufserfahrung (bis zu 10 Dienstjahren [= -10 DJ] / über 30 Dienstjahre [= 30+ DJ]):

halten für „sehr wichtig“ (%-Punkte)			
Kompetenzen	-10 DJ	30+ DJ	Differenz
fest im Glauben der Kirche stehen	6,8	28,6	21,8
gelebtes Christentum repräsentieren können	24,7	37,1	12,4

Abbildung ³⁷⁹

Offenkundig ist eine Beheimatung im Glauben der Kirche den dienstälteren Religionslehrern erheblich wichtiger als den jüngeren.

- Über 40 Prozent der von *Englert* und *Güth* befragten Grundschullehrer identifizieren sich in geringem Maß mit der Kirche (4,3% „sehr schwach“; 7,9% „schwach“; 29,7% „eher schwach“). Knappe 60 Prozent hingegen stimmen mit der Kirche überein (35,3% „eher stark“; 19% „stark“ und 3,8% „sehr stark“). Die Vergleichsgruppe der Bamberger Religionslehrer (kirchliche Religionslehrer) ist nicht kirchentreuer: 44 Prozent identifizieren sich „eher schwach“ bis „schwach“, 56 Prozent „eher stark“ bis „sehr stark“. ³⁸⁰
- 50 Prozent der Theologiestudierenden, die von *Bucher* und *Arzt* befragt und ausgewertet wurden, geben als Studienmotiv unter anderem eine Vertiefung ihrer Kirchenbindung an. Gut ein Drittel ist jedoch religiös kaum mehr sozialisiert. ³⁸¹ *Bucher* nimmt daher an, dass die Kirchenbindung der Religionslehrer zurückgehen wird ³⁸² [vgl. 2.2.1.3 Reflexion des Rollenprofils].
- Die Religionslehrer in der Primarstufe (*Feige/ Tzscheetzsch* 2005) unterstreichen deutlicher „das Ziel, im Unterricht ‚Bezüge zu gelebter Religion zu zeigen‘ und ‚praktisch

³⁷⁷ Ingrid Geschwentner-Blachnik, *Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht*, a.a.O., S. 65.

³⁷⁸ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 105.

³⁷⁹ Vgl. ebd., S. 107.

³⁸⁰ Vgl. ebd., S. 34 und S. 139.

³⁸¹ Vgl. Anton Bucher/ Silvia Arzt, *Vom Katecheten zur Religionspädagogin*, a.a.O., S. 34.

³⁸² Vgl. Anton Bucher, *Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik*, a.a.O., S. 23.

herzustellen‘ sowie SchülerInnen ‚in der Kirche zu beheimaten‘³⁸³ als die anderen. Insgesamt wollen jedoch trotz allem 45 Prozent der Religionslehrer aller Schulstufen „Bezüge zu Formen gelebter Religion in der Kirche/Gemeinde *aufzeigen*“, 30 Prozent „Bezüge zu Formen gelebter Religion in der Kirche/Gemeinde praktisch *herstellen*“ und 41 Prozent ihre „SchülerInnen in der Kirche *beheimaten*“.³⁸⁴ Nur 18 Prozent ist allerdings daran gelegen, ihren Schülern „die Lehrmeinung der Kirche verständlich zu machen“.

- Gefragt nach „dem speziellen katholischen Profil“ des Religionsunterrichts ist es für 54 Prozent ein wichtiger Akzent ihres Unterrichts, dass „Gemeinde und Kirche ... für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, *aber nicht heilsnotwendig*“ sind. Ein weiteres Anliegen sehen 51 Prozent darin, „kirchliche Feste, Bräuche und Frömmigkeitsformen ... *selbstverständlich* zum *Vollzug* des Glaubens“³⁸⁵ zu zählen.
- Die Studierenden Baden-Württembergs kommen in ihren Antworten denen der Lehrenden sehr nahe: 66 Prozent sind der Meinung, dass „Gemeinde und Kirche ... für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, aber nicht heilsnotwendig“³⁸⁶ sind. Das Christsein wird für 58% „durch ein persönliches Verhältnis zu Jesus bestimmt“ und noch 43 Prozent halten an kirchlichen Festen und Bräuchen fest.
- Das Verhältnis Kirche-Schule sehen die baden-württembergischen Religionslehrer „entspannt und von einem offenen Kooperationsinteresse getragen“³⁸⁷. Ganz ähnlich antworten die Studierenden.
- *Feige* und *Tzscheetzsch* schränken dies jedoch an anderer Stelle etwas ein:
„Gleichwohl darf man keineswegs von einer unterschiedslosen Affirmation der Position der Kirche ... bzw. des ‚Kirchlichen‘ im Religionsunterricht seitens der RL beider Konfessionen sprechen. Es zeigen sich deutliche Tendenzen, dass sich in Teilen der Lehrendenschaft ‚Reserven‘ dort zeigen, wo die angebotenen Beschreibungen eine gewisse Kontroll-, wenn nicht gar Reglementierungs-Funktion der Kirche im öffentlichen Raum der Schule befürchten lassen könnten. Begriffe wie ‚*Schulaufsicht*‘ ..., ‚*inhaltliche Beeinflussung*‘ ... sowie ‚*missio- bzw. vocatio-Kontrolle*‘ ... scheinen Konnotationen zu haben, denen eine beachtlich große ‚Minderheit‘ – zwischen 20%-30% – *nicht* zustimmen kann.“³⁸⁸

³⁸³ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 30.

³⁸⁴ Ebd., S. 24 und 25.

³⁸⁵ Ebd., S. 85.

³⁸⁶ Datenteil I, a.a.O., S. 461.

³⁸⁷ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 65.

³⁸⁸ Ebd., S. 67.

- Trotzdem sehen 92 Prozent der katholischen Religionslehrer die Kirche als „Unterstützung einer geistlich-kulturellen Orientierungsfunktion“, zugleich fordern allerdings 84 Prozent „sie müsse ‚ihre eigenen Traditionen kritischer überprüfen‘“³⁸⁹.
- 85 Prozent der Studierenden sehen die Aufgabe der Kirche darin „den Menschen eine Orientierung für die Gestaltung ihres Lebens (zu) vermitteln“.³⁹⁰ Von Feige, Friedrichs und Köllmann wird diese Aussage weniger als eine „Unterwerfungserklärung“ als vielmehr als eine „Indienstnahme“³⁹¹ gedeutet: „Die junge Generation der Religionspädagogen funktionalisiert die Institution Kirche für ihren individuellen Autonomieanspruch in der Weise, dass sie ihr als Institution eine Art ‚Merkposten-Funktion‘ zuschreibt, d. h. die Funktion, in einer Situation beliebig zugänglich erscheinender Selbstbild-Produkte (von esoterischen Zirkeln bis hin zu Scientology) durch ihre Unterscheidbarkeit eben ‚Orientierung‘ bieten zu können.“³⁹²

Die Institution Kirche ist für einen Großteil der Religionslehrer und der Studierenden kein Problem. Nur bei etwas über der Hälfte aller Antworten kann allerdings von einer wirklichen Identifikation gesprochen werden.

2.2.3.3 Engagement in der Pfarrei

- Die Religionslehrerinnen (Geschwentner-Blachnik 1996) engagieren sich unterschiedlich stark in den Gemeinden, nur 29 Prozent geben an, gut in einer Pfarrei integriert zu sein. 66 Prozent haben keinen Kontakt zu einer Pfarrgemeinde.³⁹³
- Fast 60 Prozent aller Religionslehrer in Grundschulen (Englert/ Güth 1999) sind in einer Kirchengemeinde aktiv, „mehr als jede/r Dritte bekennt, die Beziehung zu einer konkreten Gemeinde sei für ihn/sie ‚ein wichtiger beruflicher Rückhalt‘. Und für 37,7% der Befragten gehören ‚eine Tätigkeit als Religionslehrer/in und kirchliches Engagement ... selbstverständlich zusammen‘.“³⁹⁴

Das Engagement der Religionslehrer in einer konkreten Pfarrgemeinde wurde nur von wenigen Untersuchungen abgefragt. Aufgrund der Sondersituation der Pilotstudie Geschwentner-Blachniks (siehe Punkt 2.1.4) ist davon auszugehen, dass sich die Tendenz

³⁸⁹ Ebd., S. 70.

³⁹⁰ Datenteil I, a.a.O., S. 270.

³⁹¹ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 44.

³⁹² Ebd.

³⁹³ Vgl. Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 153.

eher in den Ergebnissen von *Englert/ Güth* abzeichnet und die Hälfte bis zwei Drittel der Religionslehrer gemeindlich engagiert sind.

2.2.3.4 Zeugnis und Bekenntnis

- „Verkündigung und Festigung der Bindung an die Institution“³⁹⁵ ist eine der „vier zentralen Dimensionen“ der Aufgaben von Religionslehrern, die Renate Köcher aus der Allensbacher Untersuchung herausarbeitet. Der Schwerpunkt liegt zunächst auf der „Verkündigungsdimension“ (bei Lehrern jüngerer Schüler [6-10 Jahre]), verlagert sich mit zunehmendem Alter der Schüler hin zur Dimension „Auseinandersetzung mit der Sinnfrage“³⁹⁶ (kontinuierliche Steigerung von 11-17 Jahren und älter).
- Einige Religionslehrerinnen (Geschwentner-Blachnik 1996) wollen hingegen nicht für Religion und Kirche in der Schule zuständig sein und unterrichten „nach ihren eigenen Vorstellungen und nach ihrem persönlichem Gewissen, nicht unbedingt immer in Übereinstimmung mit den Lehren der Kirche“³⁹⁷.
- „Kirchlich-traditionelle Intentionen“ stehen bei den Grundschullehrern der „Essener Umfrage“ im Vergleich zu „allgemeinpädagogischen“ und „religionspädagogischen“ an letzter Stelle. Nur 10,8 Prozent halten es im Religionsunterricht für „sehr wichtig“ „den Glauben der Kirche weiter (zu) geben“³⁹⁸. Gleichzeitig ist es für fast 80 Prozent „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“, „die Kinder zu Christus zu führen“[vgl. 2.2.3.1 Identifikation mit dem Evangelium].
- Hans Schmid schreibt in diesem Fragekomplex: „Wiederholt berichten die BriefeschreiberInnen, dass sie im Lehrerkollegium für etwas geradestehen sollen, womit sie selber große Schwierigkeiten haben, von dem sie betroffen, ja über das sie entsetzt sind.“³⁹⁹
- 72 Prozent der katholischen Religionslehrer Baden-Württembergs (Feige/Tzscheetzsch) beabsichtigen „durch (die) Verkündigung der *frohen Botschaft* von Jesus

³⁹⁴ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 35.

³⁹⁵ Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, a.a.O., S. 31.

³⁹⁶ Ebd.

³⁹⁷ Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 233.

³⁹⁸ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 78-79.

³⁹⁹ Hans Schmid, 46 Fenster in dem Haus des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 21. Vgl. L. Bertsch u.a. (Hrsg.), Synodenbeschluss, a.a.O., Nr. 2.8.7, S. 148, in dem die Religionslehrer aufgefordert werden, bewusst die Außenseiterrolle einzunehmen.

Christus die jungen Menschen zur persönlichen Glaubensentscheidung zu führen“⁴⁰⁰ [vgl. 1.1]. Als weiteres Ziel formulieren 67% „meinen Schüler/innen zu helfen, ihre Lebensfragen möglicherweise als ‚Glaubensfragen‘ zu erkennen und zu erschließen.“⁴⁰¹

- Bei den Studierenden sind es 73 Prozent, die ihre Schüler durch Verkündigung zu persönlichen Glaubensentscheidungen führen wollen, und 68 Prozent, die Lebensfragen als Glaubensfragen aktualisieren wollen.⁴⁰²

Zeugnis und Bekenntnis ihres Glaubens ist eher bei den Religionslehrern der Primarstufe zu finden als bei den der Sekundarstufe I und II [vgl. 2.2.1.3 Reflexion des Rollenprofils/ Selbstverständnis und Konzepte]. Wenn sich das Zeugnis und Bekenntnis auf die Institution Kirche beziehen soll, haben die befragten Lehrer mehr Probleme. Die Verkündigung der frohen Botschaft Jesu ist hingegen den meisten Religionslehrern ein Anliegen [vgl. 2.2.3.2 Identifikation mit der Kirche].

2.2.3.5 Spiritualität als Unterstützung

- Spiritualität ist für nahezu alle von Ingrid Geschwentner-Blachnik befragten Religionslehrerinnen sehr wichtig, wobei verschiedenste Formen gelebt werden.⁴⁰³
- Spiritualität ist für diese Frauen ein Gegengewicht zum Berufsleben, das ihnen Stärke, Mut und „eine Sicht der Dinge (gibt), die Schwierigkeiten kleiner werden lässt, aus der heraus der Überblick gewahrt werden kann.“⁴⁰⁴
- Die Ausdrucksformen des Glaubens (Feige/ Tzscheetzsch 2005) gestalten die Religionslehrer und die Studierenden (Feige/ Friedrichs/ Köllmann 2007) sehr individuell und relativ unabhängig von der Kirche. So lehnen 40 Prozent der katholischen Religionslehrer die Auffassung ab, „*christlicher Glaube lasse sich nur durch die verbindliche Zugehörigkeit zur Kirche leben*“ (nur 35% stimmen zu).⁴⁰⁵ Bei den Studierenden lehnen 58 Prozent diese Aussage ab, nur 21 Prozent stimmen zu.⁴⁰⁶

⁴⁰⁰ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 25.

⁴⁰¹ Ebd., S. 24.

⁴⁰² Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 140.

⁴⁰³ Vgl. Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 195.

⁴⁰⁴ Ebd., S. 196.

⁴⁰⁵ Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 80.

⁴⁰⁶ Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 317.

- Der Aussage „Regelmäßiger Gottesdienstbesuch ist für eine christliche Lebensführung wesentlich“ stimmen 41 Prozent der Religionslehrer zu, 31 Prozent lehnen sie ab.⁴⁰⁷ 26 Prozent der Studierenden ist regelmäßiger Gottesdienstbesuch wichtig, 52 Prozent können diese Auffassung nicht teilen.⁴⁰⁸
- Diese individuelle Tendenz unterstützen die Antworten zu „Was ich glaube, entscheide ich für mich selbst“⁴⁰⁹ (bei den Religionslehrern: 37% Zustimmung, 35% Ablehnung; bei den Studierenden: 55% Zustimmung, 22% Ablehnung).
- Die Tabelle der Mittelwerte „Profilelemente christlichen Glaubens“ soll die Ergebnisse veranschaulichen:

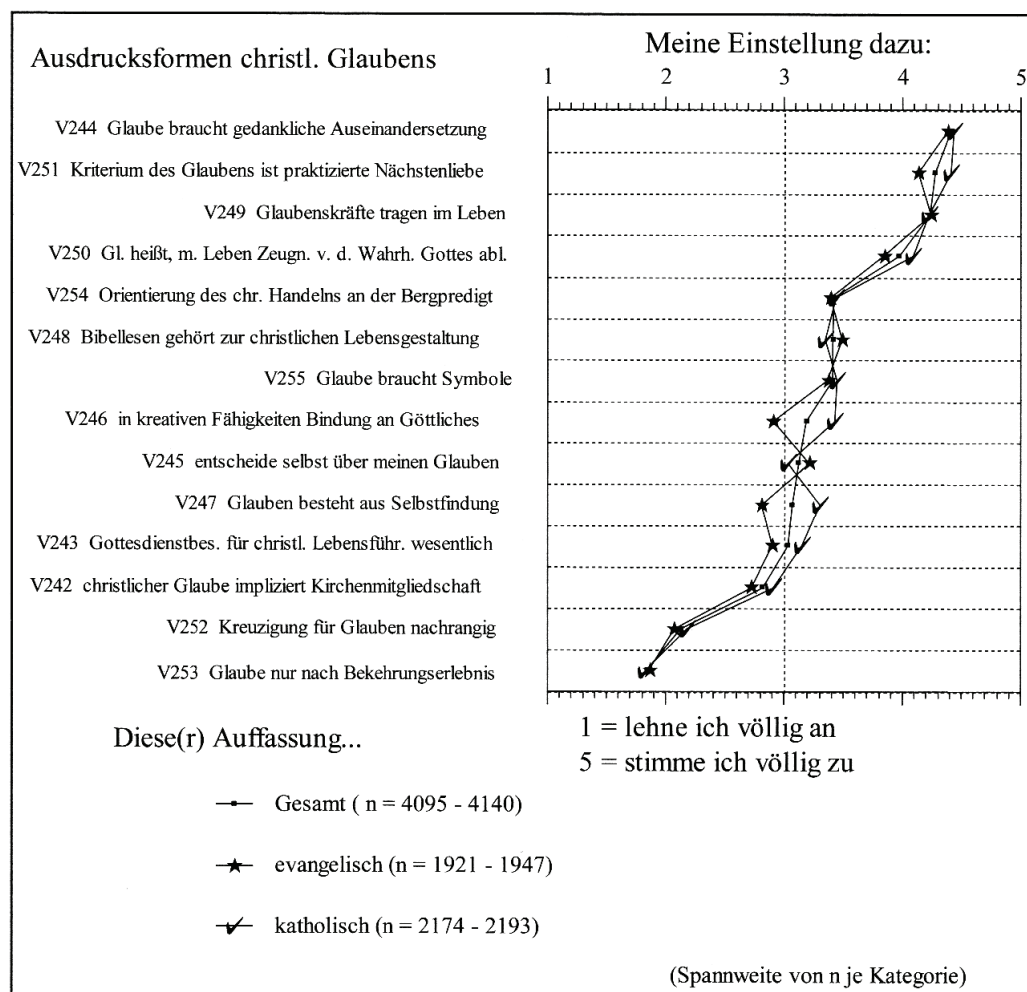


Abbildung: Mittelwerte: Profil-Elemente christlichen Glaubens – ev./kath.⁴¹⁰

⁴⁰⁷ Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 80.

⁴⁰⁸ Vgl. Datenteil I, a.a.O., S. 317.

⁴⁰⁹ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 80. Vergleiche hierzu auch die nachfolgende Tabelle der Mittelwerte „Profil-Elemente christlichen Glaubens – ev./kath.“.

Als Basis und wichtigstes Item für verantwortlich gelebte Spiritualität sehen die Religionslehrer das eigenständig denkende Subjekt, 89 Prozent stimmen daher zu, dass *„ohne gedankliche Auseinandersetzung ... der Glaube leer“* bleibt. Ebenfalls 89 Prozent der katholischen Religionslehrer unterstützen die These *„Praktizierte Nächstenliebe ist das entscheidende Kriterium des Glaubens“*. Als Unterstützung im Leben sehen 81 Prozent die *„heilenden und befreienden Kräfte des Glaubens“*. In eine ähnliche Richtung, sehr individuell und zumindest auf den ersten Blick kirchenunabhängig weisen die Antworten zu dem Item *„Glaube besteht für mich darin, mich selbst zu finden“*⁴¹¹ (44% Zustimmung/ 23% Ablehnung).

Nur wenige Untersuchungen fragen explizit nach der Spiritualität der Religionslehrer. Spiritualität scheint einer Mehrheit aller jedoch sehr wichtig und wird in der Regel unterstützend erlebt und sehr individuell – nicht unbedingt mit kirchlichem Bezug – gelebt.

2.2.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die befragten Religionslehrer identifizieren sich in der Regel mit dem Evangelium und bezeichnen sich selbst als spirituell. Die von Schach und Geschwentner-Blachnik beschriebene „Kirchenferne“ der Religionslehrer deckt sich nicht mit den Ergebnissen der anderen Untersuchungen. Die Ergebnisse Geschwentner-Blachniks verweisen sicherlich – wie Anton Bucher formuliert – „auf die schwierige Situation theologisch engagierter Frauen in einer patriarchalen Mutter Kirche, methodologisch auf die Notwendigkeit differentiopsychoanalytischer Betrachtung.“⁴¹²

Die Mehrheit der Befragten identifiziert sich mit der Kirche (ca. 60%), ein relativ großer Teil der Religionslehrer steht der Amtskirche jedoch eher fern (ca. 40%). Älteren Kollegen ist die Kirchenbindung signifikant wichtiger als den jüngeren, was sicherlich auch mit der zunehmend fehlenden religiösen Sozialisation der Studierenden zusammenhängt. Mehr als die Hälfte aller Religionslehrer (ca. 60%) engagieren sich in einer Pfarrei [Geschwentner-Blachnik nur 30%]. Die Religionslehrer treten vor allem in der Grundschule als Glaubenszeugen auf, auch wenn dies nicht die erste Intention ihres Unterrichts ist. Es ist anzuneh-

⁴¹⁰ Ebd., S. 79.

⁴¹¹ Alle Prozentangaben und Items: Ebd., S. 80.

⁴¹² Anton Bucher, Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik, a.a.O., S. 21-28 hier: S. 23.

men, dass Spiritualität den Religionslehrern Kraft gibt, ihren Schulalltag besser zu „überstehen“.⁴¹³

Auch wenn die empirischen Forschungen in der Regel nicht explizit nach der persönlichen Spiritualität der Religionslehrer gefragt haben, scheint doch die Erwartung, dass diese ihr eigenes Leben vom Glauben her deuten, erfüllt zu sein. Es fällt die große Zahl derer auf, die sich nicht (mehr?) mit der Kirche identifizieren (können), obwohl die Mehrheit der Religionslehrer mit einer konkreten Pfarrgemeinde in Kontakt steht.

⁴¹³ Anton Bucher vermutet als Grund für die relativ niedrige Burn-out-Anfälligkeit von Religionslehrern, dass sie ex professione einen Zugang zu Praktiken haben die „geeignete Präventionen sind: autogenes Training, Meditation, Spiritualität“ (Anton Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?, a.a.O., S. 149).

3 Welche Kompetenzen Religionslehrer weiter entfalten wollen: Bedarf

Die Religionslehrer der vorgestellten empirischen Untersuchungen äußern ganz deutlich das Interesse und Bedürfnis, ihre personalen Kompetenzen zu entwickeln. Nach methodischen und theologischen liegen diese personalen Kompetenzen in ihren Fortbildungswünschen auf Platz drei. Im Folgenden werden *die* Ansatzpunkte aufgezeigt, die sich aus dem Vergleich der geforderten Kompetenzen (Kapitel 1 Begriff) mit den empirischen Untersuchungen (Kapitel 2 Befund) ergeben: Kompetenzen, die bei einem großen Teil der Religionslehrer noch entwicklungsfähig sind und die sie weiter entfalten wollen, um – wie es Hans-Georg Ziebertz ausdrückt – ihren persönlichen „Selbstentwurf verantwortlich auszugestalten“⁴¹⁴.

3.1 Wahrnehmung – Bewusstheit im Hier und Jetzt

Selbstwahrnehmung

Abhängigkeiten

Wenn es um das Thema Kirche geht, richtet sich der Blick der Religionslehrer allzu oft primär auf die Amtskirche und erst sekundär auf das Bewusstsein, selbst Kirche zu sein. Dieses ekklesiologische *Selbstverständnis* anzuregen und die eigene *Verantwortung* zu unterstützen ist angesagt und dringend notwendig.

Kompetenzen

Die Religionslehrer zeigen deutliches Interesse an der „Verbesserung der eigenen sozial-kommunikativen Kompetenz“.⁴¹⁵ Dies würde sicherlich den „Umgang mit unaufmerksamen (oder störenden) Schülern“ erleichtern und Möglichkeiten zeigen „schwierigen unterrichtlichen Situationen persönlich gewachsen (zu) sein“⁴¹⁶.

Gleichzeitig ergeben sich dadurch Perspektiven für den Umgang mit Schwierigkeiten, von denen vor allem Fachlehrer berichten: Der fehlende Bezug zu Kollegen und die Gering-schätzung der eigenen Arbeit.

⁴¹⁴ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 183.

⁴¹⁵ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 38 und 39.

Probleme

Im Vergleich aller Umfragen ist offensichtlich, dass die Religionslehrer der Primarstufe weit weniger Probleme benennen als die der weiterführenden Schulen. Belastungsschwerpunkte zeigen sich bei den Kollegen der Haupt-, Förder- und Berufsschule, was die Unterstützung gerade dieser Berufsgruppen als besonders wichtig erscheinen lässt. Sowohl Dienstanfänger als auch Religionslehrer am Ende ihrer Tätigkeit⁴¹⁷ bedürfen ob ihrer durchschnittlich höheren Belastung ebenfalls besonderer Aufmerksamkeit und Förderung. Religionslehrern in weiterführenden Schulen und Fachlehrern für Religion – hier vor allem Männern – fehlt oftmals die *Bewusstheit* für Probleme des eigenen Standes und/ oder die Bereitschaft, diese Schwierigkeiten anzuerkennen. An dieser Stelle bedarf es einer Förderung der Selbstwahrnehmungskompetenz.⁴¹⁸ Dadurch erhalten die Religionslehrer zudem die Chance, sich der Notwendigkeiten und des Sinns der eigenen Tätigkeit bewusst zu werden. Die Kompetenz, sich selbst wahrzunehmen, ermöglicht den Religionslehrern letztlich ein *selbstbewusstes* und selbstsicheres Auftreten – das Leben der eigenen Rolle wird leichter.

Fremdwahrnehmung

Für alle Religionslehrer ist heute die weitgehend fehlende religiöse Sozialisation ihrer Schüler ein Thema und meist ein großes Problem. In diesem Zusammenhang werden oft auch fehlendes Interesse am Unterrichtsgegenstand und Disziplinschwierigkeiten benannt. Religionslehrer können hier lernen, *zunächst* nur wahrzunehmen, wie sich ihre Schüler verhalten und sich überlegen, was hinter diesem Verhalten stecken mag – ohne festlegende Interpretation. Wenn Religionslehrern bewusst werden kann, dass störendes Verhalten der Schüler nicht allein als Provokation des Lehrers gewertet werden muss, birgt dies die Chance, die Schüler besser kennenzulernen, die Beziehung zu stärken und einen kräftesparenderen Umgang mit Disziplinproblemen zu erlernen.⁴¹⁹

⁴¹⁶ Ebd., S. 110.

⁴¹⁷ Rudolf Englert/ Ralph Güth (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“, a.a.O., S. 109.

⁴¹⁸ Vgl. ebd., S. 112. Hier berichten die beiden, dass gerade Männer größere Probleme als Frauen angeben, dies sich allerdings nicht in ihrem Fortbildungsbedarf widerspiegelt.

⁴¹⁹ Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a.a.O., S. 147: „ReligionslehrerInnen – deren Berufszufriedenheit zwar hoch ist ... müssen mitunter ‚Ruhe‘ schreien, bis sie ausbrennen.“

Übernahme und Reflexion des Rollenprofils

Eine explizite Reflexion der eigenen „Rolle als Religionslehrer“ fehlt den meisten Unterrichtenden. Das Rollenprofil entwickelt sich in der Regel eher unbewusst und nebenbei. Um diese Rolle bewusst und adäquat übernehmen zu können und dadurch die eigene Lehrerpersönlichkeit zu stärken, bedarf es des Anstoßes und der Begleitung dieser Reflexion. Gleichzeitig benötigen die Religionslehrer Unterstützung und Stärkung ihrer Rolle, Lehrer (und dann auch noch Religionslehrer!⁴²⁰) zu sein – ein Beruf, der gesellschaftlich nicht zu den anerkanntesten zählt.

Die Reflexion des Rollenprofils hinsichtlich der Berufszufriedenheit sollte die bewusste und realistische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Bedingungsfelder des Religionsunterrichts⁴²¹ beinhalten. Dadurch bestände die Möglichkeit, über das „Gefühl, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden“⁴²² nachzudenken und möglicherweise die eigenen Ansprüche zu diskutieren. Es könnte darum gehen, zu untersuchen, wo die eigenen Ansprüche berechtigt und wo sie aber auch nicht erfüllbar sind, weil sie den Schülern und der eigenen Person zu viel abverlangen oder mit der Wirklichkeit (im Umfeld Schule) nicht vereinbar sind.

Die Wahrnehmung der Schwierigkeiten ermöglicht es den Religionslehrern dann auch, den Leistungsdruck zu relativieren und nach „machbaren“ Lösungen zu suchen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen, die unter dem Stichwort „Burn-out“ zusammengefasst wurden, machen darauf aufmerksam, dass es darum gehen muss, die Belastungen der Religionslehrer ernstzunehmen und ihnen einen Raum zu geben. Unterstützung ist notwendig, um einerseits Belastungen zu erkennen und sie nicht abzutun, andererseits aber auch, um an einer Verbesserung der Situation zu arbeiten und ein „Ausbrennen“ der Religionslehrer zu verhindern.

Eine Möglichkeit der berufstätigen Religionslehrer, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu üben und das eigene Rollenprofil in allen Facetten zu beleuchten ist sicherlich Supervision. Die Rückmeldungen der Religionslehrer zeigen, dass sie dort Unterstützung erwarten,

⁴²⁰ Vgl. dazu den Titel des Buches von *Iris Bosold* und *Peter Kliemann* (dies. (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“, a.a.O.).

⁴²¹ Zum Beispiel „Probleme“: Fehlende religiöse Sozialisation, Unlust und Desinteresse der Schüler, Disziplinierbarkeit, psychische Belastungen der Schüler, Bedingungen der Fachlehrer (mehrere Schulen, wenig Kontakt und Akzeptanz im Kollegium ...). Zu reflektieren sind aber auch die institutionellen Rahmenbedingungen und die Abhängigkeiten von autoritativen bzw. kommunikativen Bezugsgruppen.

⁴²² Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 48.

um berufliche Zusammenhänge und Probleme zu bearbeiten und sich dadurch persönlich weiterzuentwickeln.⁴²³

3.2 Beziehung – Kontakt und Beziehungsangebote

Religionslehrer aller Schularten zeigen in den Untersuchungen ein deutliches Interesse an ihren Schülern. „Reflexionsmöglichkeiten“ bezüglich ihrer Beziehungskompetenz zeigen sich allerdings für manche Realschul- und Gymnasiallehrer. Um wirklich annehmende und wertschätzende Gesprächspartner⁴²⁴ ihrer Schüler werden zu können, ist eine Veränderung ihrer Wertehierarchie nötig – weg von der inhaltlich-kognitiven theologischen Auseinandersetzung mit den Inhalten, hin zu den einzelnen Schülern in ihrer Eigenart, mit ihren Fähigkeiten und Grenzen.⁴²⁵ Vor allem Männer in den übrigen Schularten und dienstältere Religionslehrer schenken der Beziehungsdimension des Religionsunterrichts weniger Beachtung. Die Einsicht in die Relevanz einer pädagogischen Beziehung, die von *Wechselseitigkeit, Achtung und Vertrauen*⁴²⁶ geprägt ist, könnte den ersten Schritt einer Kompetenzerweiterung darstellen.

Um persönlichkeitsbildend tätig zu sein,⁴²⁷ bedarf es auch für Haupt- und Förderschullehrer zunächst der Auseinandersetzung mit und der Bildung der eigenen Persönlichkeit. Diese Kompetenz kann sicher nur in sehr geringem Umfang durch ein fachwissenschaftliches Studium erworben werden. Hierzu braucht es Begegnungen, Beziehungen und Auseinandersetzungen, die ihre Basis in der Freiwilligkeit haben, aber auch im unbedingten Respekt vor der Würde des Mitmenschen – auch und gerade dann, wenn er ein Schüler ist.

⁴²³ Vgl. ebd., S. 38-39; Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 190-194; Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 76.

⁴²⁴ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 34.

⁴²⁵ Was nicht heißen soll, dass Inhalte unwichtig sind. Um Schülern allerdings Gesprächspartner und Identifikationsfigur sein zu können, sollte der Ansatzpunkt (Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O. S. 139: „Was ist mir *das Wichtigste?*“) bei den Schülern sein und erst dann die Inhalte folgen.

⁴²⁶ Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, a.a.O., S. 204.

⁴²⁷ Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 140.

3.3 Spiritualität – Existentieller Bezug zur Sache

Identifikation mit dem Evangelium

Die Mehrheit der Religionslehrer identifiziert sich mit dem Evangelium, gleichwohl hat doch ein gutes Drittel Interesse daran, den eigenen religiösen Weg in Fortbildungen weiter zu gehen. Spirituelle Angebote werden daher von den Religionslehrern in allen Untersuchungen als Fortbildungsthemen gewünscht. Das heißt also, dass sie offen und bereit dafür sind, „die eigene Person zum Thema“⁴²⁸ zu machen. Hierzu benötigen sie jedoch offene Räume für gedankliche Auseinandersetzung.

Spiritualität als Unterstützung

Die Religionslehrer erleben ihren Glauben und ihre Spiritualität als Unterstützung für ihr Leben und ihren Unterricht.⁴²⁹ Diese Unterstützung ist aber erst dann möglich, wenn über den Glauben in wirklich offener „gedanklicher Auseinandersetzung“⁴³⁰ gesprochen werden kann. Hierzu brauchen die Lehrer Begegnungsmöglichkeiten, in denen sie ein ergebnisoffenes Gespräch unter Kollegen führen können.⁴³¹

Reflexion der Glaubensentwicklung

Die Untersuchungen zeigen, dass die religiöse Sozialisation der Studierenden nicht mehr in dem Maße wie in früheren Generationen durch Elternhaus oder Gemeinde geprägt ist.⁴³² Daher hat ein erheblicher Teil der Studierenden ein Interesse an der „Aufarbeitung ihrer bisherigen Glaubensgeschichte“⁴³³ und ein „Bedürfnis nach einer ad personam orientierten ‚Identitätsbaustelle‘“⁴³⁴. Lehrende suchen nach einem „Erfahrungsaustausch über religiöse

⁴²⁸ Ebd., S. 14.

⁴²⁹ Vgl. ebd., S. 80-81; Ingrid Geschwentner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht, a.a.O., S. 172-199.

⁴³⁰ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, a.a.O., S. 79.

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 14 und S. 38-39.

⁴³² Vgl. Anton Bucher/ Silvia Arzt, Vom Katecheten zur Religionspädagogin, a.a.O., S. 35; Vgl. auch Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 75-78.

⁴³³ Anton Bucher/ Silvia Arzt, Vom Katecheten zur Religionspädagogin, a.a.O., S. 38; Die Ergebnisse von Feige, Friedrichs und Köllmann decken sich damit (Vgl. Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 14, 21 und 25).

⁴³⁴ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 75.

Fragen“⁴³⁵. Offensichtlich herrscht Fortbildungsbedarf im Bereich der *Reflexion der eigenen Glaubensbiographie*⁴³⁶.

⁴³⁵ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 14.

⁴³⁶ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 182.

4 Zusammenfassung

Der erste Teil dieser Studie beschäftigte sich intensiv mit Kompetenzen von Religionslehrern. Das Ziel war herauszuarbeiten, welche personalen Kompetenzen Religionslehrer besitzen und welche sie weiter entfalten wollen.

Um dies feststellen zu können, wurde zunächst der Begriff Kompetenz untersucht: Kompetenz verstanden als *Befähigung*, kann in den Erziehungswissenschaften als das „Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouninen und Reflexionsformen“⁴³⁷ betrachtet werden. In der Religionspädagogik folgt diese Studie einem Strukturierungsmodell Hans Mendls, der die Kompetenzen von Religionslehrern in Sachkompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Beurteilungs- und Reflexionskompetenz sowie Rollen- und Selbstkompetenz untergliedert.⁴³⁸

Der *Rollen- und Selbstkompetenz* – im Folgenden auch als *personale Kompetenz* bezeichnet –, werden verschiedenste Teilkompetenzen zugeschrieben: So wird von Religionslehrern erwartet, dass sie sich ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeiten bewusst sind, die eigene Glaubensbiographie reflektieren und den Erwartungen der Kirche entsprechend, authentische Zeugen des Glaubens und Kontaktpersonen zur Kirche sind. Für ihre Rollenkompetenz ebenso relevant ist das Wissen um staatliche Abhängigkeiten und um Erwartungen von Seiten der Schüler, der Eltern und der Kollegen.⁴³⁹

Für die *Selbstkompetenz* der Religionslehrer sind Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Reflexionskompetenz bezüglich der eigenen Rolle, des Unterrichtsstils und des persönlichen Verhaltens im Unterricht relevant. Gleichzeitig sollen Religionslehrer ihren Schülern gegenüber eine wertschätzende und annehmende Grundhaltung leben und Beziehungskompetenz besitzen.⁴⁴⁰ Es wird vorausgesetzt, dass sie eine eigene Spiritualität entwickelt haben, im christlichen Glauben verwurzelt sind und über seelsorgerliche Kompetenz⁴⁴¹ verfügen, um für ihre Schüler Lebenshilfe⁴⁴² leisten zu können. Ihre Authentizität spiegelt sich dabei darin wieder, dass sie wahrhaftig zu sich selbst und zu den von ihnen verkündeten Wahrheiten sind.⁴⁴³ Versucht man die viel-

⁴³⁷ Ewald Terhart (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, a.a.O., S. 54.

⁴³⁸ Vgl. Hans Mendl, *Spurensucher*, a.a.O., S. 72.

⁴³⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 181-184. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, a.a.O., S. 34.

⁴⁴⁰ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Wer initiiert religiöse Lernprozesse?*, a.a.O., S. 199-200. Vgl. Elisabeth Reil, *Kompetenzen stärken*, a.a.O., S. 199.

⁴⁴¹ Vgl. Rudolf Englert, *Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen*, a.a.O., S. 32.

⁴⁴² Vgl. Werner Ritter, *ReligionslehrerIn-Sein in der Grundschule zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach*, a.a.O.

⁴⁴³ Vgl. Elisabeth Reil, *Kompetenzen stärken*, a.a.O., S. 200.

fältigen Kompetenzbeschreibungen zu gliedern lassen sich die Aspekte *Wahrnehmung*, *Beziehung* und *Spiritualität* herausarbeiten.

Um zu überprüfen, ob Religionslehrer diese personalen Kompetenzen besitzen, wurden zehn empirische Untersuchungen vorgestellt, die unter anderem die Rollen- und Selbstkompetenz in ihrem Forschungsdesign ansprachen. In einem ersten Überblick wurden das Interesse der Autoren, der Umfang, die Fragestellung, die mögliche Relevanz und erste Ergebnisse der Untersuchungen benannt. In einem zweiten Anlauf wurden die Ergebnisse der verschiedenen Studien den personalen Kompetenzen zugeordnet, über die die Religionslehrer verfügen sollen (Wahrnehmung, Beziehung, Spiritualität).

Folgende neue Ergebnisse und Fortbildungsbedürfnisse konnten herausgearbeitet werden: Die Religionslehrer nehmen sich selbst als weitgehend unabhängig wahr und haben ein entspanntes und konstruktives Verhältnis zur Amtskirche. Das ekklesiologische Selbstverständnis, Kirche zu sein bedarf der Beachtung, da dies ist nur bei wenigen Religionslehrern ausgeprägt ist. Personale Kompetenzen stehen bei den Religionslehrern an dritter Stelle ihrer Fortbildungsinteressen: Sie wollen ihre kommunikativen Kompetenzen entwickeln und im Kontakt mit schwierigen Schülern beziehungsweise in unerwarteten Unterrichtssituationen sicherer werden. Belastungsschwerpunkte und die Konzentration von Problemen zeigten sich bei den Religionslehrern verstärkt am Beginn und Ende ihrer beruflichen Tätigkeit und bei deren Einsatz in der Haupt-, Förder- und Berufsschule. Der Unterstützung bedürfen auch die Kollegen, die die Schwierigkeiten ihres Berufes zwar benennen, dies allerdings nicht mit ihren eigenen Kompetenzen in Verbindung bringen und daher nicht die Relevanz erkennen, selbst etwas für deren Lösung zu tun.

Richten wir den Blick auf die *Reflexion des Rollenprofils* so wurde deutlich, dass sich eine bewusste Übernahme der Rolle (als Religionslehrer) in den seltensten Fällen erkennen lässt. Das Rollenprofil entwickelt sich vielmehr nebenbei, weswegen Studierende und junge Religionslehrer gerade hier der Begleitung und Unterstützung bedürfen. Da ein Großteil der Religionslehrer zudem starkes Interesse daran zeigt, ihre Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, setzt dies voraus, dass sich die Pädagogen vorher mit sich selbst auseinandergesetzt und an ihrer eigenen Identitätsentwicklung gearbeitet haben. Die Tatsache, dass das Theologiestudium in einer Studie als „Identitätsbaustelle“⁴⁴⁴ beschrieben wird, unterstreicht die Notwendigkeit, personale Kompetenzen der angehenden Religionslehrer bewusst zu unterstützen.

⁴⁴⁴ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 75.

Trotzdem die meisten Religionslehrer der Umfragen mit ihrem Beruf zufrieden sind, erscheint es für alle Religionslehrer sinnvoll, von Zeit zu Zeit die Bedingungsfelder des eigenen Unterrichtens zu analysieren. Dadurch kommen eigene Ansprüche in den Blick und können der Realität angepasst oder bestätigt werden. Gerade hinsichtlich einer Burn-out-Prophylaxe ist es für manche Religionslehrer notwendig ihre Belastungen zu benennen, sich ernstgenommen zu wissen, Unterstützung zu erhalten und sich persönlich zu entwickeln.

Die Religionslehrer aller Schularten haben ihren Schülern gegenüber eine positive Einstellung und ein grundsätzlich großes Interesse an guten Lehrer-Schüler-*Beziehungen*. Neben dieser Bereitschaft aller Pädagogen, ist die Beziehungsdimension allerdings bei vielen Frauen und Religionslehrern an Grund-, Haupt- und Sonderschulen eine grundlegende Maxime ihrer Praxis. Religionslehrer in der Sekundarstufe I/II des Gymnasiums und der Realschule legen ihre Schwerpunkte hingegen verstärkt auf inhaltliche Aspekte des Unterrichts. Ein Ansatzpunkt der Weiterbildung – auch für ältere Religionslehrer – zeigt sich daher in der Notwendigkeit ein grundlegendes Verständnis für die Relevanz einer pädagogischen Beziehung anzubahnen, die von *Wechselseitigkeit, Achtung und Vertrauen*⁴⁴⁵ geprägt ist. Ein anderer Aspekt – und hier ist das zu wiederholen, was schon für das Rollenprofil postuliert wurde – ist die Voraussetzung, dass sich Religionslehrer zunächst mit ihrer eigenen Persönlichkeit auseinandergesetzt haben sollten, wenn sie persönlichkeitsbildend arbeiten wollen. Die Untersuchungen, die Beziehungen aus der Sicht der Schüler abfragten, kamen zu ähnlichen Ergebnissen. In der Grundschule fällt es den Religionslehrern in der Regel leicht gute Beziehungen mit ihren Schülern zu leben, schwieriger wird dies für sie hingegen in höheren Jahrgangsstufen.

Die befragten Religionslehrer identifizieren sich in der Regel mit dem Evangelium und mehrheitlich mit der Kirche. Sie erleben ihre Spiritualität als Unterstützung und zeigen in ihren Fortbildungsinteressen Bedarf an spirituellen Angeboten. Hierzu wünschen sie sich die Möglichkeit von ihrem Glauben offen erzählen und ohne fertige Antworten mit ihren Kollegen ins Gespräch kommen zu können. Viele Religionslehrer haben das Bedürfnis, ihre Glaubensbiographie zu reflektieren und sich in ihrer Identität weiterzuentwickeln.

⁴⁴⁵ Vgl. Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, a.a.O., S. 204.

Hans Mendl konstatiert am Ende seiner empirischen Untersuchung folgendes Defizit der heutigen Lehrerbildung, dem ich mich anschließe und das auch durch die anderen oben ausgewerteten Studien untermauert wird: Das Fehlen von „institutionalisierte(n) Reflexionsebenen bezüglich des eigenen Rollenverständnisses und der Ausbildung eines religionspädagogischen Profils sowohl im Studium als auch im Referendariat. ... Angesichts der Bedeutung, die gerade der Person von ReligionslehrerInnen in ihrem Fach zukommt ..., erscheint es jedoch wenig professionell und gerade fahrlässig zu sein, dieses Feld dem freien Spiel der Kräfte oder der zufälligen Passung von äußeren Einflüssen und persönlichen Wachstumsprozessen zu überlassen.“⁴⁴⁶

Möglichkeiten und Ideen, *Reflexionsebenen des eigenen Rollenverständnisses* zu schaffen und *persönliche Wachstumsprozesse* bewusst anzuregen, sollen im Folgenden angedacht werden. Eine Chance bietet die Gestalttherapie, sie wird deshalb – im nachfolgenden zweiten Teil der Studie zunächst theoretisch – ausführlich vorgestellt.

⁴⁴⁶ Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 70.

II Zur Theorie der Gestalttherapie

Der Duktus dieser Arbeit war bisher von einer Bestandsaufnahme geprägt: Es wurden zunächst alle Kompetenzen vorgestellt, die von verschiedenen Seiten von Religionslehrern erwartet werden. Diese wurden in fünf große Kompetenzbereiche gegliedert: Sachkompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Beurteilungs- bzw. Reflexionskompetenz und Rollen- bzw. Selbstkompetenz. In einem zweiten Schritt wurden empirische Untersuchungen verglichen, die sich seit 1980 auf katholischer Seite mit der Rollen- und Selbst- bzw. personalen Kompetenz von Religionslehrern beschäftigt haben. Dabei wurde versucht, eine Ordnung in die Vielzahl der unterschiedlich angelegten empirischen Untersuchungen zu bringen, um dann zu erforschen, welche Kompetenzbereiche bereits von den Lehrern „beherrscht“ werden und bei welchen noch Unterstützung notwendig ist. Wie wir gesehen haben, gibt es sowohl in den Bereichen *Wahrnehmung* als auch in dem der *Beziehung* und der *Spiritualität* Bedarf.

Jetzt soll ein Modell vorgestellt werden, das *eine* Möglichkeit sein kann, persönliche Wachstumsprozesse von Religionslehrern anzuregen und zu begleiten. In Ahnlehnung an die Anregung des Zweiten Vatikanums wenden wir uns hierzu an die „profane Wissenschaft“¹ der Psychologie, speziell an die Gestalttherapie. Nach Ansicht der Konzilsväter bieten die „neueren Forschungen der Psychologie ... eine tiefere Erklärung des menschlichen Tuns“², die wir uns hier – zum Wohle der Religionslehrer – zu Nutze machen wollen. So kann mit Hilfe der Gestalttherapie das eigene Rollenverständnis der Religionslehrer bewusster erfahren, reflektiert und möglicherweise erweitert werden.

Um das Theoriegebäude der Gestalttherapie zu verstehen, bedarf es eines Blicks in ihre Entwicklungsgeschichte, die ganz eng mit der Lebensgeschichte ihres zentralen Gründers, *Frederick Salomon Perls*, verknüpft ist.³ Die wichtigsten philosophischen, psychologischen und spirituellen – im Blick auf seine Lebensgeschichte zunächst oberflächlich benannten – Einflüsse der Gestalttherapie werden in einem zweiten Schritt unter dem Stichwort „Grundlagen“ detailliert vorgestellt und bezüglich ihres Einflusses auf die Gestalttherapie analysiert. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die für unsere Fragestellung relevanten „zentralen Konzepte“ und „Methoden“ der Gestalttherapie.

¹ So heißt es in der Pastoralkonstitution „Gaudium et spes“: „In der Seelsorge sollen nicht nur die theologischen Prinzipien, sondern auch die Ergebnisse der profanen Wissenschaften, vor allem der Psychologie und der Soziologie, wirklich beachtet und angewendet werden.“ (Gaudium et spes, Kapitel 62, in: Karl Rahner/Herbert Vorgrimler (Hrsg.), Kleines Konzilskompendium, a.a.O., S. 515).

² Ebd., S. 507.

³ Eine Definition der Gestalttherapie findet sich am Ende des zweiten Teils dieser Studie (II 5 Zusammenfassung).

1 Entwicklung der Gestalttherapie – Geschichte und Ausdifferenzierung

Die Begründer der Gestalttherapie sind *Frederick Salomon Perls* (1893-1970; Psychiater und Psychoanalytiker), seine Frau *Laura Perls*⁴ (1906-1990; Gestaltpsychologin und Psychoanalytikerin) und *Paul Goodman* (1911-1972; amerikanischer Sozialphilosoph, Psychoanalytiker, Alternativpädagoge und Schriftsteller). Frederick Perls und Paul Goodman veröffentlichten 1951 zusammen mit dem Psychologieprofessor *Ralph F. Hefferline* das Grundlagenwerk „*Gestalt Therapy. Excitement and Growth*“⁵ in New York. Bekannt geworden ist und verbunden wurde und wird die Gestalttherapie damals wie heute jedoch mit der charismatischen Persönlichkeit von Frederick Perls⁶, der auf ihre Entwicklung ohne Zweifel den größten Einfluss hatte. Um das für damalige Zeit revolutionär Neue der Gestalttherapie nachvollziehen zu können und einen ersten Einblick in ihre Theorie zu erhalten, bedarf es zunächst eines Blicks auf ihre Entstehungsgeschichte, die eng mit der Lebensgeschichte Frederick Perls verbunden ist.

1.1 Geschichte geographisch verortet

1.1.1 Deutschland

Frederick Salomon Perls wurde als Friedrich Salomon Perls am 8. Juli 1893 als drittes Kind einer jüdischen Kaufmannsfamilie in Berlin geboren.⁷ Während seiner Schulzeit interessiert er sich vor allem für das Theater. Zunächst erhält er Rollen als Statist, später kleine Rollen bei *Max Reinhardt*, dem damaligen Leiter des Deutschen Theaters in Berlin. Bei Reinhardt lernt er die unterschiedlichsten Aspekte der Körpersprache und des nonverbalen Ausdrucks kennen. Dieses Wissen befähigt ihn später, äußerst scharf zu differenzieren, ob der *Inhalt* einer Aussage und die Art, *wie* jemand gesprochen hat, kongruent sind oder nicht.

⁴ Laura Perls nannte sich nach ihrer Emigration nach Amerika Lore Perls.

⁵ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*, New York 1951. Die deutsche Übersetzung erschien in zwei Bänden unter den Titeln ‚Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung‘, Stuttgart 1979a (Taschenbuchausgabe: Gestalttherapie. Grundlagen, München [1991] 2004a) und ‚Gestalt-Therapie. Wiederbelebung des Selbst‘, Stuttgart 1979b (Taschenbuchausgabe: Gestalttherapie. Praxis, München [1991] 2004b).

⁶ Unterstützt wurde das durch die Darstellung seiner therapeutischen Praxis in den Büchern „Gestalt-Therapie in Aktion“ und „Grundlagen der Gestalt-Therapie“, die 1974 und 1976 als erste Bücher ins Deutsche übertragen wurden. Das Grundlagenwerk von Perls, Hefferline und Goodman, das weitestgehend auf Goodman zurückgeht, wurde dagegen erstmals 1979 ins Deutsche übersetzt.

⁷ Nach seiner Emigration nach Amerika nannte er sich Frederick bzw. Fritz.

Nach seinem Schulabschluss studiert Perls Medizin, meldet sich als Medizinstudent 1916 freiwillig zum Fronteinsatz und promoviert schließlich 1921. Er eröffnet eine Praxis als Psychiater und Neurologe in Berlin. In dieser Zeit lernt er den Philosophen *Salomon Friedlaender* kennen, der durch sein neues Verständnis von Dialektik⁸ Perls Verständnis von Widersprüchen maßgeblich beeinflusste. Friedlaender geht dabei davon aus, dass alle Phänomene in Gegensätzen existieren. Die Gegensätze, die sich als Pole gegenüberstehen, haben seines Erachtens einen gemeinsamen Ursprung, den er als „Schöpferische Indifferenz“⁹ bezeichnet. Perls übernimmt dieses Denken in Gegensätzen und formuliert noch in seiner kurz vor seinem Tod erschienenen Autobiographie: „Was immer ist, differenziert sich in Gegensätze. Wenn ihr euch von einer der entgegengesetzten Kräfte einfangen lasst, sitzt ihr in der Falle oder verliert zumindest das Gleichgewicht. Wenn ihr im *Nichts* des Nullpunkts bleibt, bewahrt ihr die Balance und Perspektive.“¹⁰

1923 geht Perls für ein Jahr nach New York, kann und will sich dort aber nicht niederlassen, da sein Studium nicht anerkannt wird. Ab 1924 hat er wieder eine gutgehende Praxis in Berlin und beginnt 1925 seine psychoanalytische Ausbildung und eine Lehranalyse bei *Karen Horney* (1885-1952). Sie war für Perls eine der wichtigsten Bezugspersonen zur Psychoanalyse und wie er selbst sagt, einer „der wenigen Menschen, denen ich wirklich vertraute.“¹¹ Horney, die später in den USA eine der wichtigsten Vertreterinnen der Neopsychoanalyse wurde, setzte sich schon früh von zentralen Thesen Freuds ab (etwa von dessen Axiomen eines biologischen Determinismus, der Libidoentwicklung und der Pathogenese¹²). Horney entwickelte eine gegenwarts- und beziehungsorientierte Neurosenauffassung, und zielte mit ihrer Arbeit auf die Verantwortung, die Spontaneität, das Selbstvertrauen und die Aufrichtigkeit der Patienten.

1926 arbeitet Perls für einige Monate als Assistent des Neurophysiologen *Kurt Goldstein* in Frankfurt, bei dem er die Gestaltpsychologie kennenlernt. Entgegen der vorherrschenden wissenschaftlichen Meinung (Trennung von Seele und Körper) betonten die Gestaltpsychologen eine Einheit der ganzen Person, sie sehen einen Zusammenhang von Seele, Körper und Geist. „Mit dem Begriff des ‚*Organismus*‘ versuchte Kurt Goldstein diesen Zusammenhang zu beschreiben; er kennzeichnete so den Organismus als unteilbare Ganzheit

⁸ Friedlaender veröffentlichte diese 1918 seinem Buch „Schöpferische Indifferenz“ (Salomon Friedlaender, Schöpferische Indifferenz, München 1918).

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenen und Wiedergefundenen aus meiner Mülltonne, Frankfurt 1981, S. 80 (Titel der Originalausgabe: In and Out the Garbage Pail, Lafayette 1969).

¹¹ Ebd., S. 50.

¹² Vgl. Karl Heinz Ladenhauf, Integrative Therapie und Gestalttherapie in der Seelsorge. Grundfragen und Konzepte für Fortbildung und Praxis, Paderborn 1988, S. 59-60.

von Körper, Seele und Geist.“¹³ Perls ist von Goldsteins Arbeit und Sichtweisen sehr beeindruckt. Er ist begeistert davon, gleichzeitig innerlich und gedanklich jedoch mit der Psychoanalyse beschäftigt, die dieser ganzheitlichen Sichtweise des Menschen konträr entgegensteht.¹⁴

In Frankfurt lernt Perls die 13 Jahre jüngere Psychologiestudentin *Laura Posner* kennen, die bei Goldstein studiert. Sie heiraten 1930. Laura Perls promoviert später bei *Adhémar Gelb*, einem Kollegen von Goldstein, in Gestaltpsychologie. In ihrer gemeinsamen Frankfurter Zeit lehrt *Max Scheler*, einer der bedeutendsten Schüler *Husserls*. Sein Nachfolger *Paul Tillich* beeindruckt Laura Perls ebenso wie sein Kollege *Martin Buber*: „Tillich und Martin Buber ... hatten mehr Einfluss auf mich, als alle Psychologen und Psychoanalytiker. Ich war beeindruckt von der Art, wie sie Menschen respektierten.“¹⁵ Frederick Perls hat jedoch keinen persönlichen Kontakt zu diesen, in seiner Autobiographie begründet er: „Da ich nur mit der Psychoanalyse beschäftigt war, kam ich nicht mit den Frankfurter Existentialisten zusammen: Buber, Tillich, Scheler. So viel war durchgedrungen: die Existenz-Philosophie verlangt, dass man die Verantwortung für seine Existenz übernimmt.“¹⁶

Während Laura Posner ihr Studium in Frankfurt fortsetzt, zieht Perls 1927 nach Wien, dem damaligen Zentrum der Psychoanalyse, um sich dort intensiver mit dieser auseinanderzusetzen. Da dieser Aufenthalt jedoch nicht seinen Erwartungen entspricht, begibt er sich schon 1928 wieder nach Berlin. Nach frustrierenden Erfahrungen mit der „passiven Analyse“ bei *Eugen Harnik*, beginnt er eine Analyse bei *Wilhelm Reich* (1897-1957). Dieser begeistert ihn: „Reich war vital, lebendig, rebellisch. Er war bereit, jede Situation zu diskutieren ... trotzdem analysierte er und spielte die üblichen Entstehungs-Suchspiele. Aber mit ihm begann die Wichtigkeit von Fakten nachzulassen. Das Interesse an Haltungen rückte in den Vordergrund.“¹⁷ Von Reich, der sich von den orthodoxen Psychoanalytikern abgesetzt hatte, lernt Perls die Einbeziehung somatischer Phänomene in die Therapie. Für die Entwicklung seines ganzheitlichen Ansatzes hatte Reichs Vorstellung einer psychosomati-

¹³ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, *Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie*, Wuppertal 1998, S. 17.

¹⁴ So schreibt er in seinem ersten Buch „Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie“, Stuttgart (1978) 2000 (Original: *Ego, Hunger and Aggression*, Durban 1942, London 1947, New York 1969) auf Seite 9: „Professor K. Goldstein verdanke ich meine erste Bekanntschaft mit der Gestaltpsychologie. Leider war ich 1926, als ich am Frankfurter Neurologischen Institut bei ihm arbeitete, noch zu sehr von der orthodoxen psychoanalytischen Methode eingenommen, so dass ich nur einen Bruchteil dessen, was mir geboten wurde, aufnehmen konnte.“

¹⁵ Lore Perls, *A Dialogue between Laura Perls, Richard Kitzler and E. Mark Stern*, in: *VOICES* Vol. 18, Nr. 2, 1982, S. 5-29, hier: S. 8 – zitiert in: Karl Heinz Ladenhauf, *Integrative Therapie und Gestalttherapie in der Seelsorge*, a.a.O., S. 22.

¹⁶ Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 63.

¹⁷ Ebd., S. 50-51.

schen Einheit wesentliche Bedeutung. Auch wenn Perls nicht alle Theorien Reichs übernahm, sieht er „die Tatsache, dass der Therapeut nun wirklich mit dem Patienten in Kontakt trat“ als einen „Fortschritt“ Reichs. „Der ‚Körper‘ erhielt seine eigene Berechtigung.“¹⁸

1.1.2 Südafrika

Die Machtergreifung der Nationalsozialisten veranlasst 1933 die Familie Perls¹⁹ über die Niederlande nach Südafrika zu emigrieren. Dort arbeitet Frederick Perls zunächst in eigener Praxis und gründet 1934 in Johannesburg „The South African Institute of Psychoanalysis“²⁰, in dem er als Lehranalytiker fungiert. Zusammen mit seiner Frau arbeitet er an der Erforschung der Widerstände in der Therapie. Die psychoanalytische Lehrmeinung beschränkte sich zu dieser Zeit darauf, dass alle Widerstände analer Natur seien, die „mit einer frühen Sauberkeitserziehung zusammenhängen – also mit Trotz gegen die Erwartungen der Eltern“.²¹ Durch Beobachtung des Essverhaltens ihrer eigenen Kinder kamen sie zu dem Schluss, dass es daneben auch noch den „oralen Widerstand“ gibt, der sich z.B. in Ekel vor einer Nahrung oder in der Weigerung, Nahrung aufzunehmen äußern kann.

Die Perls sehen eine „analoge Entsprechung zwischen der Entwicklung der Essgewohnheiten des Menschen und seiner geistigen Entwicklung sowie der Entwicklung seiner Beziehung zur Umwelt. Die spätere gestalttherapeutische ‚Kontaktstörung‘ ... der ‚Introjektion‘ wird hier zum ersten Mal, abweichend von Freud, als ‚gehorsames Herunterschlucken‘ im Gegensatz zu ‚selbstregulierendem‘ Kauen und Assimilieren ‚essbarer‘ und ‚geistiger‘ Nahrung präsentiert.“²² In ihren Überlegungen sehen sie also eine Verbindung zwischen dem physiologischen und dem emotionalen und geistigen Verdauungsprozess.

Frederick Perls reist 1936 nach Europa, um diese neuen Gedanken bei einem Kongress der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung in Marienbad vorzustellen. Sein Vortrag über „Orale Widerstände“, den er als einen wichtigen Beitrag zur Theorie der Psychoanalyse sieht, wird jedoch zu seiner großen Enttäuschung gleichgültig bis ablehnend aufgenommen. Perls schreibt dazu in seiner Autobiographie:

¹⁸ Ebd., S. 52.

¹⁹ Ihre Tochter Renate wurde 1931, ihr Sohn Steve 1935 geboren.

²⁰ Vgl. Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ ders./ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. 2001, S. 15-178, hier: S. 98.

²¹ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 23.

²² Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, a.a.O., S. 101.

„Der erste Bruch entstand 1936, einem Jahr der großen Erwartungen und Enttäuschungen. ... Mein Vortrag ... stieß auf tiefe Ablehnung. Das Urteil, ‚Alle Widerstände sind anal‘, machte mich sprachlos. Ich wollte meinen Beitrag zur psychoanalytischen Theorie leisten und merkte nicht, wie revolutionär meine Arbeit war und wie sehr sie einige Grundlagen der Theorie des Meisters erschütterte und sogar ins Wanken brachte.“²³

Nach dieser herben Enttäuschung versucht Perls die erhoffte Anerkennung bei Freud selbst zu erlangen. Er vereinbart einen Termin mit dem damals schon schwerkranken Freud, wird von diesem jedoch in einem kurzen Gespräch an der Türschwelle abgefertigt.²⁴

Perls lässt sich dadurch nicht von seinen Ideen abbringen und beschäftigt sich, neben der therapeutischen Arbeit, in den folgenden Jahren gemeinsam mit seiner Frau mit der wissenschaftlichen Darstellung ihrer Vorstellungen von Psychotherapie, die den ersten öffentlichen Schritt weg von der Psychoanalyse darstellte. Im Jahr 1942 veröffentlicht Perls in Südafrika sein Buch „Ego, Hunger and Aggression“²⁵ mit dem Untertitel „A Revision of Freudian Analysis, a Separation from Freud“. Lore Perls verfasste zwei Kapitel des Buches, ihre Mitarbeit wird jedoch in der amerikanischen Auflage und damit auch in der deutschen Übersetzung nicht mehr erwähnt, was dazu führte, dass ihr bedeutender Beitrag für die Erstellung des Buches lange Zeit nahezu unbekannt blieb²⁶. In diesem Buch kommen die verschiedensten Erfahrungen der Perls zusammen: Psychoanalyse (*Freud, Reich, Horney*), Existenzphilosophie (u.a. *Buber, Tillich*), Phänomenologie (*Husserl*), Gestaltpsychologie (*Goldstein, Wertheimer*), Holismus (*Smuts*²⁷), schöpferische Indifferenz (*Friedlaender*).

Perls selbst schreibt zu Beginn des Buches, was er mit seinem Buch beabsichtigt:

„Bei der Revision der Psychoanalyse habe ich vor:

a die psychologische Auffassung durch eine organismische zu ersetzen;

b die Assoziationspsychologie durch die Gestaltpsychologie zu ersetzen;

²³ Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 45.

²⁴ Perls erinnert sich in seiner Autobiographie (Ebd., S. 59): „Ich bin aus Südafrika gekommen, um einen Vortrag zu halten und um Sie zu sehen.“ „Und wann fahren Sie zurück?“, sagte er. Ich erinnere mich nicht an den Rest der (etwa vier-minütigen) Unterredung. Ich war schockiert und enttäuscht.“

²⁵ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O. Das Erscheinungsdatum der südafrikanischen Ausgabe bezieht sich auf die Angaben des Perls-Biographen Martin Shepard (Martin Shepard, Fritz. An intimate Portrait of Fritz Perls and Gestalt Therapy, New York 1975, S. 48) und F. Perls selbst (F. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 39). In der vorliegenden deutschen Übersetzung ist das erste Vorwort von 1944.

²⁶ Vgl. hierzu: Ruth C. Cohn/ Alfred Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*, Stuttgart (1984) 2001, S. 317. Sie schrieb nach eigenen Angaben (Laura Perls, *Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie*, Köln 1989, S. 108) die Kapitel: „Der Schnullerkomplex“ und „Die Bedeutung der Schlaflosigkeit“.

²⁷ Jan Christiaan Smuts (1870-1950) war südafrikanischer Politiker, General, Biologe und Philosoph und beeinflusste Perls wesentlich durch seine Theorie des „Holismus“, die in Teil II 2.3.3 detaillierter vorgestellt wird.

c differenzierendes Denken auf der Grundlage der ‚schöpferischen Indifferenz‘ von S. Friedländer anzuwenden.“²⁸

Daher setzt er sich im ersten Abschnitt des Buches mit der Psychoanalyse auseinander, wobei er vor allem die Überbetonung der Freudschen Libidotheorie und die Geringschätzung der von ihm untersuchten oralen Widerstände angreift. Er bilanziert: „Auf der Soll-Seite stellen wir fest, dass Freud die Kausalität, die Vergangenheit und den Sexualtrieb überschätzt und die Bedeutung von Zielgerichtetheit, Gegenwart und Hungertrieb unterschätzt hat.“²⁹ Noch vor der Auseinandersetzung mit Freud stellt Perls das „differenzierende Denken“ Friedlaenders vor, das für ihn die Basis seiner Überlegungen darstellt. Dieses dialektische Denken ermöglicht ihm das „Denken im Schema von Ursache und Wirkung“³⁰ zu überwinden, das er bei Freud in dessen „archäologischen Komplex“³¹ begründet sieht. In einem zweiten Schritt beschäftigt er sich mit dem Hungertrieb und der organismischen Assimilation, bevor er am Ende seine neue Therapiemethode, die „Konzentrationstherapie“ vorstellt.

Von 1942 bis 1946 arbeitet Perls freiwillig als Arzt in der Südafrikanischen Armee, Lore Perls arbeitet weiter in eigener Praxis. Nach dem Militärdienst entscheiden sich die Perls, Südafrika zu verlassen. Die Gründe dafür liegen zum einen in dem Entzug der Anerkennung Frederick Perls als Lehranalytiker durch die „International Association of Psychoanalysis“, zum anderen darin, dass er keine Arbeitserlaubnis als Psychiater erhält. Hinzu kommt, dass die Anzeichen für eine Wende von der liberalen Politik *Smuts* hin zu einer rassistischen Apartheidpolitik in Südafrika immer deutlicher werden.

1.1.3 Vereinigte Staaten von Amerika – „Gestalt Therapy“

New York

Nach anfänglichen Schwierigkeiten gelingt es den Perls, ein Visum für die USA zu erhalten. Frederick Perls reist 1946 und lässt sich in New York nieder. Seine Familie kommt im Herbst 1947 nach. Mit Hilfe der schon früher ausgewanderten Karen Horney, den Neopsychoanalytikern *Erich Fromm* und *Clara Thompson*, die im Gegensatz zu den orthodoxen

²⁸ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 18.

²⁹ Ebd., S. 99.

³⁰ Bernd Bocian, *Von der Revision der Freudschen Theorie und Methode zum Entwurf der Gestalttherapie – Grundlegendes zu einem Figur-Hintergrund Verhältnis*, in: ders./ Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), *Gestalttherapie und Psychoanalyse. Berührungspunkte – Grenzen – Verknüpfungen*, Göttingen 2000, S. 11-108, hier: S. 26.

³¹ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 106.

Analytikern positiv auf Perls Buch reagieren, gelingt es ihm schnell, eine gutgehende Praxis in New York aufzubauen. Die Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse beschäftigt ihn weiterhin. Perls genießt es jetzt, die kulturelle Isolation hinter sich zu haben und wie in Berlin Kontakte zu avantgardistischen Künstlerkreisen knüpfen zu können. In dieser Zeit hat er zwei bedeutsame Begegnungen:

Perls trifft zwischen 1947 und 1949 einige Male mit dem aus Wien stammenden Begründer des Psychodramas, *Jakob Moreno* (1892-1974) zusammen. Perls übernimmt von ihm einige Anregungen, wie die Technik des „leeren Stuhls“, den Rollentausch und das Rollenspiel.³² In dieser Zeit lernen die Perls auch *Paul Goodman*³³ kennen, der einer ihrer ersten und engsten Mitarbeiter in New York wird. Er ist Schriftsteller, Philosoph und Alternativpädagoge, der sehr gesellschaftskritisch denkt und selbst eher ein Außenseiterleben führt. Er promovierte an der Universität Chicago und lehrte dort auch, bis er aufgrund seiner offenen gelebten Homosexualität die Lehrerlaubnis entzogen bekam. Perls kann Paul Goodman dafür gewinnen, zusammen mit *Ralph Hefferline* an seinem neuen Buch zu arbeiten. Hefferline, ein Psychologie-Professor an der Columbia-Universität, bringt die Erfahrungen, die er bei seinen Studierenden mit den von Perls angeregten Übungen zur Konzentration gemacht hat, in den zweiten Teil des Buches ein. Goodman überarbeitet für den ersten Teil ein Manuskript Perls, das den theoretischen Teil des Buches bilden soll. Er geht dabei sehr selbstständig vor, weswegen Lore Perls später bezeugt, „dass der bedeutendste Theoretiker der Gestalttherapie in den amerikanischen Jahren Paul Goodman gewesen sei.“³⁴ An anderer Stelle behauptet sie sogar, „ohne ihn gäbe es keine Theorie der Gestalttherapie“³⁵. Wer letztlich der Autor von welchem Teil des Buches ist, lässt sich heute nicht mehr definitiv festlegen.³⁶ Perls setzt gegen Lore Perls den Namen „Gestalt-Therapie“ für ihre neue Therapieform durch. Der von Lore Perls vorgeschlagene Titel „Existentielle Therapie“, wird von Frederick Perls wegen möglicher Verbindungen zum Nihilismus Sartres abgelehnt. Mit Unterstützung von Hefferline bringt sie daraufhin den Titel „Integrative Therapie“ ein, aber auch damit kann sie sich gegen Frederick Perls und Paul Goodman nicht durchset-

³² Vgl. Karl Heinz Ladenhauf, *Integrative Therapie und Gestalttherapie*, a.a.O., S. 53.

³³ Zum Einfluss Goodmans auf die Gestalttherapie vgl.: Stefan Blankertz, *Kritischer Pragmatismus. Zur Soziologie Paul Goodmans*, Wetzlar 1983 und Gerhard Fatzer, *Annäherungen an Paul Goodman*, in: Annedore Prengel (Hrsg.) *Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule*, Weinheim/Basel 1983, S. 92-105.

³⁴ Ruth C. Cohn/ Alfred Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie*, a.a.O., S. 317.

³⁵ Lore Perls, *A Dialogue between Laura Perls, Richard Kitzler and E. Mark Stern*, a.a.O., S. 9. Zitiert nach Karl Heinz Ladenhauf, *Integrative Therapie und Gestalttherapie*, a.a.O., S. 24.

³⁶ Vgl. hierzu die verschiedensten Theorien in: Milan Sreckovic, *Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 125-129.

zen.³⁷ So erscheint das Buch schließlich 1951 unter dem Titel „Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality“³⁸.

Ein Jahr nach der Veröffentlichung von „Gestalt Therapy“ gründen Frederick und Lore Perls zusammen mit Paul Goodman das „New York Institute for Gestalt Therapy“. Die neue Therapieform verbreitet sich langsam aber stetig. 1953 gründen sie ein zweites Institut in Cleveland. Beziehungsschwierigkeiten zwischen Frederick und Lore Perls, die schon in Südafrika begonnen hatten, spitzen sich jetzt zu. Hinzu kommt, dass Frederick Perls nicht die herausragende Stellung innerhalb des New Yorker Gestaltkreises zukommt, die er sich gewünscht hatte.

Florida

Er entscheidet sich daher 1956, New York zu verlassen und alleine nach Florida zu gehen. Dort lebt er relativ zurückgezogen in Miami, arbeitet als Therapeut; die Ausbildung von Therapeuten, wie an den Instituten in New York und Cleveland, interessiert ihn nicht mehr. Dies ändert sich erst, als er eine Beziehung zur 32 Jahre jüngeren *Marty Fromm* eingeht, einer ehemaligen Klientin, die nun – so Perls – „der wichtigste Mensch in meinem Leben“³⁹ wird. Frederick Perls, inzwischen Mitte 60, gewinnt noch einmal neue Energie und hat wieder Interesse daran, seine Therapieform bekannt zu machen. Er beginnt erneut Vorträge zu halten und Kongresse zu besuchen. 1958 lernt er auf dem jährlichen Treffen der American Psychological Association den Phänomenologen *Wilson van Dusen* kennen, der ihn zu sich nach Kalifornien einlädt. Dieser ist begeistert davon, wie Perls den Existentialismus in seine Therapieform integriert hat.⁴⁰ Nach drei Jahren in Florida trennt Perls sich wieder von Marty Fromm und zieht 1959 nach Kalifornien.

Kalifornien

Zunächst wohnt er bei van Dusen, zieht dann aber 1960 zu *James Simkin* nach Los Angeles, einem ehemaligen Ausbildungsteilnehmer des New Yorker Instituts. Gemeinsam beginnen sie eine Ausbildungsgruppe. Zwischenzeitlich kehrt er immer wieder einmal nach New York zurück, dabei beschränkt sich der Kontakt zu seiner Familie jedoch auf kurze

³⁷ Vgl. ebd., S. 134.

³⁸ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality, a.a.O.

³⁹ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 216.

⁴⁰ Vgl. Martin Shepard, Fritz. An intimate Portrait of Fritz Perls and Gestalt Therapy, a.a.O., S. 9.

Besuche. Insgesamt ist Perls sehr ruhelos. Er ist ständig auf der Suche nach Neuem und geriert mehr und mehr als genialer, jedoch sehr exzentrischer Therapeut. Obwohl die Gestalttherapie immer bekannter wird, ist Perls selbst mit seinem Leben und seiner Arbeit unzufrieden. Er leidet an Herzproblemen und hat Angst vor einem Infarkt. *Ruth Cohn*, die Perls mehrere Jahre in unterschiedlicher Intensität im therapeutischen Kontext erlebt hat und später die Gründerin der „Themenzentrierten Interaktion“ wurde, beschreibt eine Begegnung mit Perls auf einem Workshop 1962, typisch für diese Phase seines Lebens:

„Fritz' Arbeit erlebte ich als genial. Er selbst jedoch war deprimiert, unwirsch, ablehnend allen Therapien gegenüber – auch der eigenen. Er sagte, dass er nur noch eines wolle in seinem Leben: auf Reisen gehen nach Indien oder nach Israel, um eine geeignete Grabstätte für sich zu finden. Wir, einige Freunde, versuchten vergeblich, ihn aus seiner verbitterten Resignation herauszuholen.“⁴¹

Perls macht sich 1962 tatsächlich auf eine Weltreise. Wichtige Stationen sind für ihn Japan, wo er zwei Monate in einem Zenkloster lebt und Israel. Nach seiner Rückkehr zieht er im Jahr 1964 nach Esalen in Kalifornien. Dieser Küstenort in der Nähe von San Francisco wird ihm nun für einige Jahre zur neuen Heimat. Gesundheitlich leidet er an einer starken Angina Pectoris, sie macht ihm das Leben zur Qual, Perls denkt deshalb sogar an Suizid.

Entdeckung des Engpasses

Eine wirkliche Verbesserung seiner körperlichen Leiden, die schließlich auch mit einer psychischen einhergeht, bewirkt eine Behandlung Perls bei *Ida Rolf* (1896-1979). Von Haus aus Biochemikerin, hatte sie eine neue Form der Körperarbeit entwickelt, die sogenannte „strukturelle Integration“, auch „Rolfing“ genannt. Durch Arbeit an den Faszien, den Muskelhüllen, versuchte sie Muskelverspannungen aufzulösen⁴². Während einer der Behandlungen wird Perls für zwei Minuten bewusstlos. Ida Rolf befürchtet, dass er an einer Herzattacke stirbt, Perls kommt aber wieder zu Bewusstsein. Dieses Erlebnis wird zum Auslöser dafür, dass er später in seiner therapeutischen Arbeit ein Gespür davon bekommt, wie Therapie erfolgreicher funktionieren kann. Bis zu diesem Zeitpunkt⁴³ konzentrierte er seine Arbeit hauptsächlich auf die Erweiterung der eingeschränkten Bewusstheit seiner Klienten im „Hier und Jetzt“. Dadurch wollte er die „organismische Selbstregulation“ der Klienten wieder ermöglichen und zu deren Wachstum und Entwicklung beitragen. Obwohl er in der Regel damit sehr gute Erfolge bei seinen Klienten erzielte, war ihm immer be-

⁴¹ Ruth C. Cohn/ Alfred Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie*, a.a.O., S. 300-301.

⁴² Vgl. Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 210-211.

⁴³ Vgl. Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, *Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 34.

wusst geblieben, dass in seinem Konzept noch etwas fehlte. Nach dem Erlebnis bei Ida Rolf glaubt er es gefunden zu haben. Die Gestalttherapeuten *Frank-Matthias Staemmler* und *Werner Bock* fassen dieses Ereignis zusammen:

„In der Nähe des Todes findet Perls mit Hilfe von Ida Rolf den Weg durch seine Sackgasse und seine Verzweiflung hindurch. Dieser Weg durch die Ver-zwei-flung zur Ein-heit, zum ‚wahren Selbst‘, zur Authentizität, zum Heilsein durch Ganzwerden, zurück zu einer frei fließenden Gestaltbildung als Voraussetzung für weiteres organismisches Wachstum ist die wichtigste Entdeckung seines Lebens. Sie macht ihn persönlich gesund und lässt ihn als Therapeut das finden, wonach er immer noch gesucht hat.“⁴⁴

Der „Engpass“ ist es also, was ihm in seinem Therapiekonzept noch fehlte. Erst nach dem Erleben des „Engpasses“, einer Situation in der „nichts“ mehr ist, an der sich der Klient an einem absoluten „Nullpunkt“ befindet, kann sich wirklich entscheidende Veränderung ereignen. Ruth Cohn, die nach 1964 zwei Jahre lang Perls Schülerin war, schreibt hierzu:

„Nur in der Leere kann ‚organismischer Wandel‘ geschehen. Wenn wir uns einen inneren Konflikt nach beiden (respektive allen) Seiten bis zum Letztmöglichen bewusst gemacht haben, scheinen sich die nun aus ihrer Fixierung befreiten Energien liebevoll zu unserer Verfügung zu stellen. Schöpferische Lösungen geschehen dann wie von selbst; sie ‚fallen ein‘.“⁴⁵

Ruth Cohn traf Perls nach seinem Erlebnis bei Ida Rolf wieder und beschreibt nun einen scheinbar anderen Menschen:

„1964: Wir trafen Fritz in Chicago auf einem Kongress. Er erzählte, dass er sehr krank und dem Tode nahe gewesen war. ... Nun strahlte Fritz Weisheit, Lebensmut, Zärtlichkeit aus. Er war ein Verwandelter. Einmal sagte er zu mir: ‚Heute weiß ich, was los ist mit der Psychotherapie: Wir müssen den Patienten durch den ‚impass‘ führen, durch den Engpass.‘“⁴⁶ Cohn, die Perls vorher meist als „abweisend, gequält und verzweifelt kennen gelernt“ hat, erlebt ihn nun als „sehr offen“ und „glücklich“⁴⁷.

Perls selbst erzählt in seiner Autobiographie von dieser persönlichen Entwicklung:

„Eine der beiden Gelegenheiten, wo ich das Gefühl des Schmelzens am tiefsten empfand, war mein Ausbruch der Verzweiflung im Arden-Haus, im Anschluss an meine Weltreise. Ich könnte nicht sagen, was da schmolz. Die Barriere zwischen mir und anderen Menschen? Mein Hass wegen der mangelnden Anerkennung? Das dicke Fell, das ich mir an der Front zugelegt hatte? Oder sollen wir es semantisch betrachten und

⁴⁴ Ebd., S. 36.

⁴⁵ Ruth C. Cohn/ Alfred Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie*, a.a.O., S. 304.

⁴⁶ Ebd., S. 300-301.

⁴⁷ Ebd., S. 312.

darauf hinweisen, dass Verzweiflung *désespoir* ist, ohne Hoffnung? Jedenfalls schöpfte ich neue Hoffnung.“⁴⁸

Frederick Perls entwickelt nun im Zusammenhang mit der Entdeckung des Engpasses ein Fünf-Schichten-Modell der Neurose⁴⁹. Bis zur Entdeckung des Engpasses konnte sich die Gestalttherapie nur in den ersten beiden Schichten bewegen, nun ist es Perls möglich, seine Klienten in den wirklich lebenswichtigen und existentiellen Problemen weiter zu begleiten und zu unterstützen.

Die Gestalttherapie wird in den folgenden Jahren immer bekannter und berühmter. Viele Menschen kommen nach Esalen, um Perls zu erleben. Er arbeitet jetzt viel in sogenannten „workshops“, d.h. aus einer Gruppe von Teilnehmern erklärt sich einer bereit, vor der Gruppe (auf dem „hot seat“) mit Perls zu arbeiten. Eine Reihe von Therapietranskripten veröffentlicht Perls zusammen mit einer kurzen theoretischen Einführung 1969 als „Gestalt Therapy Verbatim“⁵⁰. Dieses Buch wurde als erstes Buch Frederick Perls 1974 ins Deutsche übersetzt.

Er selbst konnte und wollte seinen Ausbildungsteilnehmern allerdings nicht genau erklären, wie er arbeitete⁵¹. Seine theoretischen Veröffentlichungen waren ihnen keine wirkliche Hilfe, weswegen viele, ohne genau zu wissen wozu und warum, einfach seine ungewöhnlichen Techniken kopierten. Perls warnt in dieser Zeit immer wieder vor Auswüchsen: „Jetzt treten wir in eine neue und gefährliche Phase ein. Wir treten in die Phase der Aufputscher ein: sich aufputschen und augenblicklich Spaß haben, augenblicklich wache Sinne haben, auf der Stelle geheilt sein. ... Ich muss sagen, dass ich über das, was gegenwärtig vor sich geht, *sehr* besorgt bin.“⁵²

Lake Cowichan

Im Jahr 1969 macht sich Frederick Perls noch einmal auf den Weg. Auf Grund von Unstimmigkeiten in Esalen und einer gewissen Angst vor rechts-konservativen Tendenzen in den USA, zieht er nach Kanada. Dort gründet er am Lake Cowichan einen Gestaltkibbuz.

⁴⁸ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 257.

⁴⁹ Nach den ersten beiden Schichten, der Schicht der „Rollen und Spiele“ und der Schicht der „Angst“, kommt die des „Engpasses“. Danach folgen die „Implosion“ und die „Explosion“.

⁵⁰ Frederick S. Perls, Gestalt Therapy Verbatim, Lafayette ¹1969. Verwendete Ausgabe: Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, Stuttgart (¹1974) ⁹2002. Seinem Buch stellt er den Satz „To suffer one's death and to be reborn is not easy“ voran, der wahrscheinlich an sein Engpasserlebnis und seine neue Entdeckung erinnern soll. Im selben Jahr veröffentlicht er auch seine Autobiographie „In and Out the Garbage Pail“ (Frederick S. Perls, In and Out the Garbage Pail, a.a.O. – deutsche Ausgabe: Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne, a.a.O.).

⁵¹ Vgl. Ruth C. Cohn/ Alfred Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie, a.a.O., S. 303.

⁵² Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 10.

Dieser ist gedacht als eine therapeutische Lebens- und Lerngemeinschaft. Perls Interesse ist es, dass

„sich Leute heranbilden, die mehr sind als nur Psychotechniker, sondern die die unsinnige Trennung zwischen dem Philosophen, dem Therapeuten und dem Pädagogen in ihrem Leben und in ihrer Arbeit überwinden. Gestalt ist keine Technik, kein therapeutisches Schnellverfahren, sondern ein ernster Weg, sich selbst zu finden und zu wachsen. Wachstum aber ist ein Prozess, der Zeit braucht. Gestalttherapie erfordert eine Haltung, die nicht in zwei Monaten erworben wird, sondern durch ein langes und ernstes Training, in dessen Zentrum die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit steht.“⁵³

Ein Jahr später erkrankt er auf einer Vortragsreise und stirbt am 14.03.1970 in Chicago. Sein letztes Buch konnte er nicht mehr veröffentlichen. Es wurde drei Jahre nach seinem Tod unter dem Titel „The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy“⁵⁴ veröffentlicht. Dokumente über die Zeit Perls am Lake Cowichan wurden von *Patricia Baumgardner* 1975 zusammen mit Aufzeichnungen von Frederick Perls in dem Buch „Gifts from Lake Cowichan/ Legacy from Fritz“⁵⁵ herausgegeben.

⁵³ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle, (Stuttgart ¹1976) München ¹⁰1999, S. 11.

⁵⁴ Frederick S. Perls, The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy, Palo Alto 1973 (deutsche Ausgabe: Fritz Perls, Grundlagen der Gestalttherapie. a.a.O.

⁵⁵ Frederick S. Perls/ Patricia Baumgardner, Gifts from Lake Cowichan/ Legacy from Fritz, Palo Alto ¹1975 (deutsche Ausgabe: dies., Das Vermächtnis der Gestalttherapie, Stuttgart ¹1990).

1.2 Gestalttherapie nach Fritz Perls Tod

Die Gestalttherapie hat sich in mehrere Richtungen entwickelt: Um Fritz Perls herum entwickelte sich im Laufe der Zeit der sogenannte „Westküsten-Stil“, der durch Perls charismatische Arbeit und viele spektakuläre Experimente geprägt war. Zu dieser „klassischen Gestalttherapie“ zählen neben Fritz Perls, *Claudio Naranjo* und *James Simkin* als deren bekannteste Vertreter. Sie stehen der „human-potential-Bewegung“ nahe und sehen das Aufgabenfeld der Gestalttherapie weniger im klinischen Bereich als vielmehr in der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstverwirklichung der Klienten.

Ganz anders arbeiteten dagegen Lore Perls und Paul Goodman, die zusammen mit *Paul Weisz*, *Elliott Shapiro*, *Isadore From*, *Walter Kempler* und *Joseph Zinker* den sogenannten „Ostküsten-Stil“ prägten. Ihr Interesse galt eher der klinischen Therapie und einer theoretischen Fundierung ihrer Arbeit. Paul Goodman arbeitete zudem stark politisch akzentuiert. Nach Fritz Perls Tod blieb die Trennung der Gestaltkreise erhalten. Lore Perls übernahm nach dem Tod ihres Mannes die führende Rolle innerhalb der gesamten Bewegung und warnte, ebenso wie ihr Mann in seinen letzten Jahren, vor selbsternannten Gestalttherapeuten, die in ihrer Arbeit nur Techniken einsetzten und auf spektakuläre Effekte abzielten.

Erving (1922) und *Miriam Polster* (1924-2001), die sowohl Schüler von Fritz und Lore Perls, von Isadore From, Paul Weisz und Paul Goodman waren, stellen ein Bindeglied zwischen den beiden gestalttherapeutischen Richtungen dar. Sie werden dem sogenannten „Cleveland-Stil“ zugerechnet, dem u.a. auch *Edwin Nevis*, *Joseph Zinker* angehörten. Erving und Miriam Polster sind bzw. waren bedeutende Vertreter der amerikanischen Gestalttherapie und verfassten 1973 mit ihrem Buch „Gestalttherapie“⁵⁶ eine der ersten systematischen Darstellungen der Gestalttherapie. Über 40 Jahre lang haben sie Gestalttherapeuten aus vielen Ländern ausgebildet und damit die Gestalttherapie in ihrer zweiten Generation wesentlich geprägt.

⁵⁶ Erving und Miriam Polster, *Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie*, (München 1975) Neuauflage Wuppertal 2001 (Originalausgabe: *Gestalt Therapy Integrated*, New York 1973).

1.3 Gestalttherapie in der Bundesrepublik Deutschland

Die Gestalttherapie traf in den frühen 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Deutschland auf eine Zeit des Aufbruchs und Umbruchs, der kurz vorher mit der 68er-Bewegung seinen Ausgangspunkt hatte. Vor allem intellektuelle, akademische und alternative Kreise interessierten sich für die neue Therapieform, die durch ihre Expressivität und Nonkonformität beeindruckte. Perls erstes Buch, das in Deutschland erschien, war 1974 sein ein Jahr vor seinem Tod veröffentlichtes „Gestalt Therapie in Aktion“. Hier konnten die Leser einen genialen, aber auch exzentrischen Perls erleben, der in Demonstrationsworkshops seine Therapieform vorstellte. Auch in Deutschland zerfällt die Gestalttherapie in mehrere Richtungen und Schulen.

Hilarion Petzold (*1944), der neben orientalischer Theologie, Philosophie und Psychologie studierte, bot erstmals in Deutschland bei den Lindauer Psychotherapiewochen 1971 eine Demonstrationsgruppe in „Psychodrama und Gestalt“ an. Er selbst hatte Moreno, den Begründer des Psychodramas und Perls persönlich in den Vereinigten Staaten kennengelernt und bei diesen Kurse besucht. Aus diesem ersten Workshop in Lindau entwickelte sich eine regelmäßige Gruppe, die sich unter seiner Leitung über Jahre hinweg in Würzburg traf. 1974 wurde von Hilarion Petzold, *Hildegund Heintz*, *Katharina Martin* und anderen das *Fritz Perls Institut* (FPI) in Düsseldorf gegründet. Im Jahr darauf folgte die Gründung des *Instituts für Integrative Gestalttherapie* (IGW) durch Katharina Martin und *Hans Jörg Süß*. Diese beiden Institute verfolgten unterschiedliche Richtungen: Petzold entwickelte ein Konzept der „Integrativen Therapie“, das sich mit der Zeit immer weiter von der klassischen Gestalttherapie entfernte und eine eigenständige Therapieform wurde. Am Institut für Integrative Gestalttherapie hingegen konnten Ausbildungsteilnehmer die „klassische Gestalttherapie“ lernen, die sich eher an der im Westen der USA gelehrtten Richtung (Frederick Perls, James Simkin) orientierte. Andere Interessierte wiederum machten sich selbst auf den Weg in die Vereinigten Staaten und nahmen dort an Kursen von Lore Perls, Erving und Miriam Polster, Isadore From und anderen teil. Außerdem initiierte *Ischa Bloomberg*, der selbst einige Jahre bei Lore Perls in Therapie und Ausbildung war und auch Fritz Perls erlebt hatte, seit 1973 Ausbildungsgruppen für Gestaltinteressierte in der Bundesrepublik. Diese Gruppen durchliefen keine festgelegten Curricula und erhielten auch keine Abschlusszertifikate. Inhaltlich orientierte sich die Ausbildung am Grundlagentext von Perls, Hefferline und Goodman. *Bloombergs* Bewegung nannte sich *Gestalt Training Service* (GTS). Die ersten Ausbildungsteilnehmer gründeten das *Gestalt-Zentrum*

Berlin (GZB), 1982 entwickelte sich daraus das *Institut für Gestalttherapie und Gestaltpädagogik* (IGG). Die 1970er Jahre waren eine Zeit des Ausprobierens und Experimentierens, dies veränderte sich in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts:

Zunächst setzte ein regelrechter Boom von Institutsgründungen ein. Hinzu kamen die Pläne der damaligen Bundesregierung zur Verabschiedung eines Psychotherapeutengesetzes, das festlegen sollte, welche Richtungen der Psychotherapie für die Gesundheitsversorgung anerkannt werden. Sowohl die Institutsgründungen als auch die Hoffnung als anerkannte Therapieform mit den Krankenkassen abrechnen zu können, führten zu mehr Professionalisierung und Institutionalisierung innerhalb der Gestalttherapie: Seit 1972 gab es schon für die Absolventen bei Hilarion Petzold die *Deutsche Gesellschaft für Gestalttherapie und Kreativitätsforschung* (DGGK). Dieser Verband konzentrierte sich nicht auf die „klassische Gestalttherapie“, sondern integrierte verschiedene Ansätze. Als Gegenbewegung wurde deshalb 1986 die *Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie* (DVG) gegründet. Die DVG versteht sich auch heute noch als Dachverband verschiedener Ausbildungsinstitute. Ziel ist dabei die politische Vertretung dieser Verbände, die Professionalisierung und Anerkennung der Gestalttherapie in der Gesellschaft und die Vergleichbarkeit von Ausbildungen durch feste Ausbildungsstandards.

Die Gestalttherapie ist heute eine Form von Psychotherapie, die in den verschiedensten Bereichen der Therapie, in Beratungen, in Kliniken und psychiatrischen Einrichtungen eingesetzt wird. Die Unterschiede zwischen dem Ostküsten- und dem Westküstenstil wurden mit der Zeit immer geringer, zum einen weil auch im Westen der USA die theoretischen Forschungen vorangetrieben wurden und zum anderen, weil es durch die vermittelnde Funktion des *Gestalt Institut of Cleveland*, unter der Federführung von Erving und Miriam Polster gelang, die beiden Richtungen zu integrieren.⁵⁷

⁵⁷ Vgl. Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr, Gestalttherapie in den Vereinigten Staaten und in Europa. Deutschland, in: dies. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 187-194.

1.4 Gestaltpädagogik

Gestaltkonzepte werden auf Grundlage der Gestalttherapie auch außerhalb des therapeutischen Rahmens in Schulen, in der Jugend-, Erwachsenen- und in der Altenbildung, sowie in der Organisationsentwicklung und -beratung eingesetzt. Dieses nicht-therapeutische Anwendungsfeld der gestalttherapeutischen Inhalte und Gedanken profiliert sich unter dem Namen „Gestaltpädagogik“⁵⁸. Um zu verstehen, wie sie sich entwickelt hat und was mit dem Begriff Gestaltpädagogik gemeint ist, kann ein kurzer Blick in die Geschichte hilfreich sein:

Mit wachsendem Bekanntheitsgrad der Gestalttherapie in den USA und Europa kamen auch immer mehr Pädagogen mit dieser neuen Therapieform in Kontakt. Unter diesen wuchs zunehmend die Überzeugung, dass dieser Ansatz auch für die Pädagogik relevant sei und so wurden immer wieder Versuche gestartet, den Gestaltansatz vor allem auf die Schule zu übertragen. Den Namen „Gestaltpädagogik“ erhielten diese Projekte von Hilarion Petzold, der 1977 zusammen mit dem Amerikaner *Georg Isaac Brown* auch die erste Veröffentlichung hierzu schrieb: Ihr Buch „Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung“⁵⁹ enthält eine kurze theoretische Einführung in die Entwicklung der Gestaltpädagogik, lebt dann jedoch hauptsächlich von Berichten verschiedenster Pädagogen aus Deutschland und Amerika, die von ihren Erfahrungen mit den neuen Formen und Inhalten personenzentrierten Lehrens und Lernens in der Schule berichten.

Der Begriff „Gestaltpädagogik“ meint jedoch nicht einfach eine pädagogische Variante der Gestalttherapie, obwohl diese ihre zentrale Bezugsgröße bleibt. Sowohl Brown, als auch Petzold haben ihn weiterentwickelt und auch Elemente von Ruth Cohns Themenzentrierter Interaktion mit einbezogen:

Brown versuchte mit seinem Konzept der „*Confluent Education*“⁶⁰ auf das Zusammenfließen von kognitiver und affektiver Erziehung aufmerksam zu machen. Wenn es gelingt, den Verstand und das Gefühl zu integrieren, dann können wir nach seinen Worten „den Menschen erkennen lassen, was er sein könnte.“⁶¹ Ziel dieser integrativen Erziehung sind so-

⁵⁸ Eine Definition der Gestaltpädagogik findet sich am Ende des zweiten Teils dieser Studie (II 5 Zusammenfassung).

⁵⁹ Hilarion G. Petzold/ George I. Brown (Hrsg.), *Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*, München 1977 (Die amerikanischen Beiträge sind ursprünglich erschienen in: George I. Brown (Hrsg.), *The Live Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt*, New York 1975).

⁶⁰ Vgl. George I. Brown, *Human Teaching for Human Learning: An introduction to Confluent Education*, New York 1971.

⁶¹ George I. Brown, *Menschlich sein heißt integrativ sein*, in: Hilarion G. Petzold/ Georg I. Brown (Hrsg.), *Gestalt-Pädagogik*, a.a.O., S. 37-44, hier: S. 44.

wohl Schüler wie auch Lehrer, die wahrnehmend, selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und ganzheitlich integriert agieren.

Hilarion Petzold brachte die „*Integrative Pädagogik*“ in die Gestaltpädagogik ein. Die von ihm und seinen Mitarbeitern am *Fritz Perls Institut* in Düsseldorf entwickelte Agogik bezieht sich auf die Gestalttherapie Perls, auf das Psychodrama Morenos und das therapeutische Theater *Iljines*, um, wie Petzold es ausdrückt, „kognitives, affektives, sensomotorisches Lernen im sozialen und ökologischen Feld zu verwirklichen.“⁶²

Vom Ansatz der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) Ruth Cohns hat die Gestaltpädagogik die Berücksichtigung der Beziehungsstruktur zwischen dem Einzelnen, der Gruppe, dem Thema und der Umwelt übernommen. Gestaltpädagogische Fortbildungen beabsichtigen, ihre Teilnehmer zu befähigen, in personen-, situations- und gegenstandsangemessener Weise eine dynamische Balance zwischen diesen Ebenen (Ich; Wir; Es; Globe) zu erreichen. Auch wenn in der Regel das Thema im Zentrum des Unterrichts steht, so dürfen persönliche Bedeutungen, die affektiven Ladungen des Themas und gruppendynamische Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben, um eine adäquate Vermittlung zu ermöglichen. Von Petzold schon der Gestaltpädagogik zugerechnet,⁶³ legt Cohn Wert darauf, dass ihr Ansatz eigenständig bleibt.⁶⁴

Lehren und Lernen werden in der Gestaltpädagogik als ganzheitlicher Kontaktprozess betrachtet, der sich auf das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen bezieht. Zentrale Begriffe der Gestalttherapie wie Bewusstheit, Verantwortung, Ganzheitlichkeit, Kontakt und Beziehung sind auch hier relevant.

Wo wird Gestaltpädagogik nun aktiv? In welchen Bereichen des pädagogischen Arbeitens ist sie zu finden? *Olaf-Axel Burow*, Professor für Allgemeine Pädagogik in Kassel, der 1988 über den „Beitrag der Gestaltpädagogik zur sozialen Kompetenz des Lehrers“⁶⁵ promoviert hat, teilt die Anwendungsfelder der Gestaltpädagogik in Bildungsinstitutionen in drei Bereiche ein:

- Lehrer- und Pädagogentraining
- Unterrichts- bzw. Seminarkonzept
- Organisationsentwicklung⁶⁶

⁶² Hilarion Petzold, Gestaltpädagogik, in: Ebd., S. 7-13, hier: S. 11.

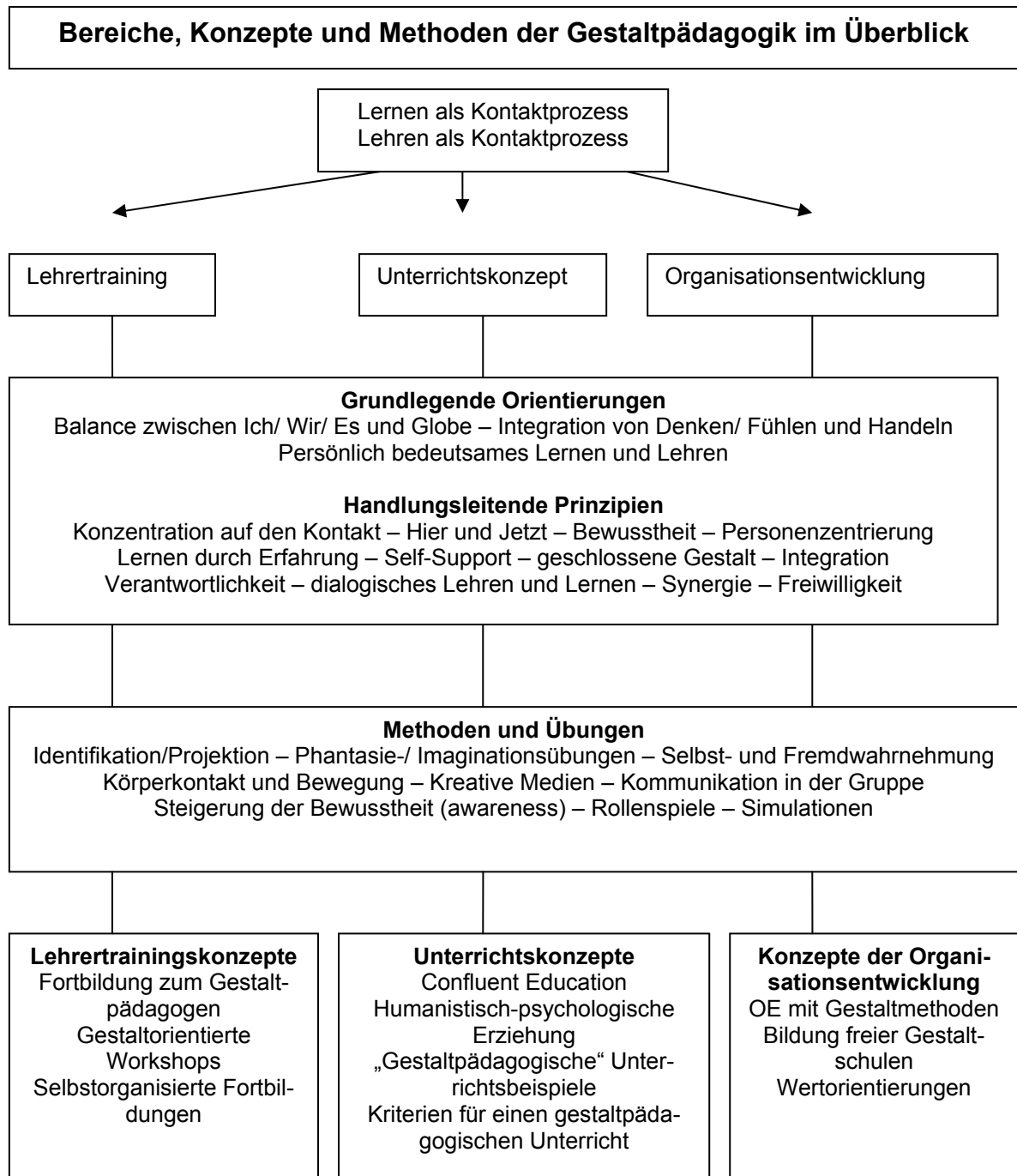
⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Vgl. Olaf-Axel Burow, Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 1051 –1068, hier: S. 1053.

⁶⁵ Veröffentlicht unter dem Titel: Olaf-Axel Burow, Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988.

⁶⁶ Vgl. Olaf-Axel Burow, Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 1055.

In einem übersichtlichen Schaubild hat Burow versucht, den Zusammenhang zwischen den grundlegenden Orientierungen, den handlungsleitenden Prinzipien, den Methoden und Übungen sowie den sich daraus ableitenden Bereichen überblicksartig zu skizzieren:



Abbildung⁶⁷

Die Gestaltpädagogik entwickelte sich im Laufe der Zeit zu einem eigenen pädagogischen Ansatz. In Deutschland wurde 1989 die Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) gegrün-

⁶⁷ Ebd.

det, Gestaltpädagogen engagieren sich in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) und auch in der staatlichen Lehrerfortbildung werden Kurse in Gestaltpädagogik angeboten.

1.5 Religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik

In der Religionspädagogik wurde die Gestaltpädagogik vor allem durch den katholischen Priester, Religionspädagogen und Gestalttherapeuten *Albert Höfer* (1932) bekannt, der nach seiner Erblindung 1977 am Fritz Perls Institut in Düsseldorf eine Ausbildung in integrativer Gestalttherapie absolvierte. 1983 gründete Höfer das österreichische Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge (IIGS). Höfers katechetischer Ansatz der Gestaltpädagogik erfuhr innerhalb der Religionspädagogik reges Interesse, innerhalb weniger Jahre wurden Tochterinstitute in Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Luxemburg, der Schweiz und sogar Slowenien gegründet. Albert Höfer veröffentlichte keine systematische Darstellung seiner Arbeit, allerdings erstellte *Johann W. Klaushofer*⁶⁸, ein Schüler und Freund Höfers, in seiner Dissertation eine Darstellung der Höferschen Gestaltkatechese.⁶⁹

In einem kurzen Überblick, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, wird nachfolgend die Rezeption der Gestaltpädagogik in der theologischen und religionspädagogischen Literatur skizziert:

Zunächst wird die Gestalttherapie in der evangelischen Pastoraltheologie rezipiert. Der evangelische Pfarrer, Psychologe und Psychotherapeut *Siegfried Essen* stellt 1979 in der Zeitschrift „Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft“⁷⁰ Möglichkeiten vor, die religiöse Dimension mit gestalttherapeutischen Mitteln zu vertiefen. In der evangelischen Monatschrift „Wege zum Menschen“ erschienen bereits 1981 drei Artikel, die über die Verwendung gestalttherapeutischer Ansätze in der Seelsorgeausbildung und Pädagogik berichten. Eröffnet wurde die Vorstellung mit einem Artikel des katholischen Theologen

⁶⁸ Johann W. Klaushofer, *Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung im Religionsunterricht. Eine Auseinandersetzung mit der Gestaltkatechese von Albert Höfer*, Salzburg 1989.

⁶⁹ Da es hier nur um einen kurzen Überblick gehen soll wird das gestaltpädagogische Verständnis Höfers hier nicht ausführlicher besprochen. Dies ist in Teil III 1.2 nachzulesen, dort werden auch die Weiterbildungen des IIGS dargestellt.

⁷⁰ Siegfried Essen, *Zur Vertiefung der religiösen Dimension mit gestalttherapeutischen Mitteln*, in: *Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 68 (1979), S. 169-181.

und Psychologen *Karl Heinz Ladenhauf*⁷¹ über den Einsatz der Gestalttherapie in der Ausbildung von Seelsorgern und Religionspädagogen. Diesem folgt ein Beitrag von Siegfried Essen⁷² über Körpererleben und religiöse Erfahrung bevor der evangelische Pfarrer *Karl Heinz Backofen*⁷³ von seinen Erfahrungen mit der Gestalttherapie in der Bibelarbeit berichtet.

Schon früh haben sich die Katechetischen Blätter für die neue Bewegung interessiert. Einen ersten „Orientierungsversuch für Religionslehrer“ stellte der 1983 erschienene Artikel „Leitsätze und Verfahren in der Gestaltpädagogik“⁷⁴ von *Wilfried Faber* dar. In einem Artikel von *Martin Schreiner*⁷⁵ wägt dieser 1996, wieder in den Katechetischen Blättern, die Chancen und Grenzen der Gestaltpädagogik ab. 2005, fast zehn Jahre später, greifen die Katechetischen Blätter das Thema noch einmal auf und widmen ihm zwei Artikel.⁷⁶

Die Christlich-pädagogischen Blätter eröffnen 1992 mit einem Artikel der beiden Schweizer Lehrer *Alfred Burger* und *Hanspeter Bucher* mit dem durchaus tendenziösen Titel „Gestalt,therapie’, Gestaltpädagogik, Gestaltideologie“⁷⁷ eine Diskussion um die Gestaltpädagogik. Der mit der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik abrechnende Eröffnungsbeitrag löste heftige Reaktionen aus, die sich – sowohl ablehnend als auch zustimmend – in Artikeln und Leserbriefen in den Christlich-pädagogischen Blättern bis 1993 fortsetzten.⁷⁸

Der evangelische Religionspädagoge *Christoph Bizer* nimmt sich in zwei Aufsätzen der Gestaltpädagogik an: Im Jahrbuch der Religionspädagogik veröffentlicht er zunächst im Jahr 1990 einen Beitrag mit dem Titel „Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik“⁷⁹. Um Gestaltwerdung von Religion geht es Bizer schließlich in seinem 1995 veröffentlichten

⁷¹ Karl Heinz Ladenhauf, Integrative Gestalttherapie in der Ausbildung von Seelsorgern und Religionspädagogen, in: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 2-17.

⁷² Siegfried Essen, Körpererleben und religiöse Erfahrung, in: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 18-32.

⁷³ Karl Heinz Backofen, Biblische Texte – hier und jetzt, in: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 63-74.

⁷⁴ Wilfried Faber, Leitsätze und Verfahren in der Gestaltpädagogik. Ein erster Orientierungsversuch für Religionslehrer, in: KatBl 108 (1983), S. 365-378.

⁷⁵ Martin Schreiner, „Neues“ Wahrnehmen der Wirklichkeit? Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Gestaltpädagogik, in: KatBl 121 (1996), S. 396-401.

⁷⁶ Walter Leitmeier, Gestaltpädagogik in der Praxis, in: KatBl 130 (2005), S. 286-291 und Hans Neuhold, Einblicke in die Integrative Gestaltpädagogik, in: Ebd., S. 292-298.

⁷⁷ Alfred Burger/ Hanspeter Bucher, Gestalt,therapie’, Gestaltpädagogik, Gestaltideologie, in: CpB 105 (1991) H.2, S. 95-98.

⁷⁸ Hier nur die ausführlicheren Beiträge: Heribert Bastel, Versuch einer Stellungnahme, in: CpB 105 (1992) H.4, S. 203-204; Hilarion Petzold, Feindbilder schaffen heißt noch nicht recht haben, geschweige denn integer sein!, in: CpB 105 (1992) H.5, S. 255-256; Ewald Wetekamp, Was soll hier gelernt werden?, in: CpB 105 (1992) H.6, S. 309-310; Hans Zwinz, Darstellung, Würdigung und Kritik der Gestaltpädagogik, in: CpB 106 (1993) H.1, S. 45-51. Alfred Burger/ Hanspeter Bucher, Resümierende Antwort auf die Reaktionen auf den Artikel Gestaltpädagogik in CpB Jg. 105 (1992) und 106 (1993)1, in: CpB 106 (1993) H.2, S. 91-94.

⁷⁹ Christoph Bizer, Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik, in: JRP 7 (1990), S. 161-178.

Sammelband, in dem er „gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik“⁸⁰ unter anderem am Beispiel des Psalms 100 vorstellt.

Das *Methodische Kompendium für den Religionsunterricht*, das die beiden evangelischen Theologen *Gottfried Adam* und *Rainer Lachmann* herausgegeben haben, nahm in seinem 2002 neu erschienenen *Aufbaukurs* einen Artikel des katholischen Religionspädagogen *Matthias Scharer*⁸¹ über Gestaltpädagogik auf. Auch im Methodenbuch „Ach, Sie unterrichten Religion?“, das Iris Bosold und Peter Kliemann 2003 herausgegeben haben, findet sich ein Überblicksartikel über Gestaltpädagogik, den *Helmut Kurz*⁸² verfasst hat.

Dass die Gestaltpädagogik aber noch nicht zum Grundkern religionspädagogischer Bezugswissenschaften geworden ist, belegt ein Blick in zwei neuere Grundlagenwerke: Im *Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, das 2002 von *Gottfried Bitter*⁸³ und anderen veröffentlicht wurde, fehlt die Gestaltpädagogik ebenso wie im 2001 erschienenen *Lexikon der Religionspädagogik*⁸⁴.

⁸⁰ Christoph Bizer, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik, in: ders., Kirchgänge im Unterricht und anderswo: zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 2005, S. 31-50.

⁸¹ Matthias Scharer, Gestaltpädagogik, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hrsg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, S. 98-109.

⁸² Helmut Kurz, Gestaltpädagogik, in: Iris Bosold/ Peter Kliemann (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“. Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/ München 2003, S. 194-198.

⁸³ Gottfried Bitter u.a. (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.

⁸⁴ Norbert Mette/ Folkert Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001.

1.6 Zusammenfassung der geschichtliche Entwicklung

Die Gestalttherapie ist eine Therapieform, die sich über viele Jahre hinweg mit der Lebensgeschichte von Friedrich und Laura Perls in Deutschland, Südafrika und den Vereinigten Staaten von Amerika entwickelt hat. Unterschiedliche geistige Einflüsse aus aller Welt wurden in ihr integriert bis sie schließlich 1951 durch die Zusammenarbeit Friedrich Perls mit Paul Goodman und Ralph Hefferline ihre Gestalt erhielt. Damit wurde ein Grundstein gelegt, auf dem die Gestalttherapie in den folgenden Jahren – auch noch nach Friedrich Perls Tod – in verschiedenen Richtungen weiter entwickelt wurde und wird. Sowohl Laura Perls, als auch ihre und Friedrich Perls Schüler trieben die Entwicklung der Gestalttherapie voran, die Anfang der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in Deutschland bekannt wurde. Da viele Menschen in Deutschland von der neuen expressiven Therapieform begeistert waren, entwickelten sich in kurzer Zeit unterschiedliche Ausbildungsrichtungen und verschiedene Institute.

Im nichttherapeutischen Kontext wurden die Ideen der Gestalttherapie vor allem durch die nach ihr benannte Gestaltpädagogik weitergetragen. Pädagogen, die die Gestalttherapie kennengelernt hatten, unternahmen den Versuch, zentrale Prinzipien der Gestalttherapie in ihren Unterricht einzubauen und entwickelten ausgehend von diesen ersten Schritten eine humanistisch ausgerichtete Pädagogik. Die Gestaltpädagogik bezieht sich heute sowohl auf die Gestalttherapie, auf die Themenzentrierte Interaktion Ruth Cohns, die Confluent Education George Browns und die Integrative Pädagogik Hilarion Petzolds.

In der Religionspädagogik wurde die Gestaltpädagogik vor allem durch die Arbeit und den Einsatz Albert Höfers bekannt. Höfer versteht sich als Vertreter der integrativen Gestalttherapie und -pädagogik und verbindet gestalttherapeutische, gestaltpädagogische, psychodramatische, tiefenpsychologische und meditative Elemente mit der biblischen Botschaft und christlichen Wertvorstellungen.

Eine Rezeption der klassischen Gestalttherapie – ohne die integrative Agogik Hilarion Petzolds – fehlt bis heute für die katholische Religionspädagogik. Dies ist das Anliegen der vorliegenden Studie, weswegen im Folgenden die philosophischen, psychologischen und spirituellen Grundlagen der Gestalttherapie vorgestellt werden.

2 Grundlagen der Gestalttherapie – Philosophische, psychologische und spirituelle Einflüsse

Bot uns der geschichtliche Überblick einen ersten Einblick in die Entstehung und Ausdifferenzierung der Gestalttherapie, so gilt es nun, ihre wichtigsten philosophischen, psychologischen und spirituellen Quellen genauer zu betrachten, um zu klären: Woher stammen die Grundideen der Gestalttherapie? Aus welchen Quellen speisen sich die theoretischen Texte Perls? Wie geht er mit seinen Quellen um? Zunächst richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Bereiche der Existenzphilosophie und der Phänomenologie, die hier natürlich nur schlaglichtartig – im Blick auf ihre Bedeutung für die Gestalttherapie – umrissen werden können. Nach diesen philosophischen Wurzeln folgen die psychologischen: die Gestaltpsychologie. Die Psychoanalyse wird in diesem Kapitel nicht mehr eigens vorgestellt, da sich die Auseinandersetzung mit ihr vom geschichtlichen Überblick (1) über die Grundlagen (2) bis zu den Konzepten (3) durchzieht. Zentrale Bedeutung für die Gestalttherapie erhält drittens die Organismus-Konzeption, die sich ihrerseits aus unterschiedlichen geistigen Quellen speist. Nach der Organismus-Konzeption richtet sich unser Blick dann auf das – gleichfalls elementar wichtige – differentielle Denken Salomon Friedlaenders. Abschließend konzentrieren wir uns auf die spirituellen Einflüsse, die durch das Judentum, den Taoismus und den Zen auf die Gestalttherapie wirkten.

2.1 Existenzphilosophie und Phänomenologie

Die Existenzphilosophie, die oft mit dem Existentialismus⁸⁵ gleichgesetzt wird, will die „Selbsttäuschung des Menschen“ verhindern und stattdessen sein „Selbstsein“ ermöglichen. Perls hat sich sowohl mit Vertretern der Existenzphilosophie (*Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Buber, Tillich*) als auch des Existentialismus (*Sartre, Camus, Marcel*) auseinandergesetzt. Diese suchen „jenseits von absoluten Werten, festen Normen, Rollen und Fassaden den ‚wirklichen Menschen‘, in seiner eigentlichen und ‚nackten Existenz‘.“⁸⁶ Sie sehen den Menschen bei der Frage nach dem Sinn und dem Sein der Welt auf sich selbst zurückgeworfen. Es gibt für sie keine festen, gültigen Wahrheiten, an denen er sich

⁸⁵ Streng genommen bildete sich die Existenzphilosophie um 1930, der Existentialismus erst zehn Jahre später als Weiterentwicklung der Existenzphilosophie. Vgl. Hermann Krings, *Existenzphilosophie*, LThK² 1986, Bd. 3, Sp. 1308-1312, hier: Sp. 1310.

⁸⁶ Jürgen Kriz, *Humanistische Psychologie*, in: Gerd Wenninger (Red.), *Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden*. Bd.2, Heidelberg/Berlin 2001, S. 228-229, hier: S. 228.

orientieren kann. Stattdessen muss sich der Mensch selbst immer wieder in Frage stellen und autonom – in seiner Endlichkeit und Zeitlichkeit – auf der Suche nach dem Sinn des Lebens vorankommen. „Der existentiell gelebte und erfahrene Augenblick gewinnt zentrale Bedeutung – nicht das, was der Mensch ist, sondern das, wozu er sich jeweils durch die Tat macht, ist sein Wesen. Durch diese Verantwortung und den Entscheidungsspielraum wird gleichzeitig aber auch Autonomie, Identität und menschliche Würde möglich.“⁸⁷ Über diesen autonomen Zugang zur Welt hinaus macht Martin Buber darauf aufmerksam, wie wichtig und grundlegend die Beziehung des Individuums zu einem „Du“ ist. Sein Einfluss auf die Gestalttherapie soll später ausführlicher dargestellt werden.

Den Grundgedanken der Existenzphilosophie, dass jeder Mensch die volle Verantwortung für sich hat, erlebte Perls durch die Zurückweisung seiner Thesen auf dem psychoanalytischen Kongress in Marienbad. Er schrieb hierzu in seiner Autobiographie:

„Nach 1936 versuchte ich mich neu zu orientieren. Die aufgestauten und unausgesprochenen Zweifel an dem Freudschen System wuchsen und überschwemmten mich. ... Dann kam die Erleuchtung: keine geistige, moralische oder finanzielle Unterstützung mehr aus irgend einer Quelle! Alle Religionen waren von Menschen gemachte Rohheiten, alle Philosophien waren von Menschen erfundene intellektuelle Anpassungsspiele. Ich musste alle Verantwortung für meine Existenz selbst übernehmen.“⁸⁸

Lore Perls hatte, wie oben erwähnt, persönlich die Frankfurter Existenzphilosophen Buber und Tillich gehört und schätzen gelernt. Für beide Perls war das existenzphilosophische Verständnis von Verantwortung prägend *für ihre Auffassung* von gelingender Therapie. Nach Frederick Perls Auffassung ist ohne „Übernahme der vollen Verantwortung, ohne eine Rückverwandlung neurotischer Symptome in bewusste Ichfunktionen ... keine Heilung möglich.“⁸⁹ Nur indem ein Mensch die Verantwortung für seine Handlungen, seine Gedanken und Gefühle in der Gegenwart übernimmt, kann er Veränderung erreichen und erkennen, dass er sein Leben aktiv gestalten kann.

Die praktischen Anwendungen der theoretischen Auseinandersetzung Perls in seinem Buch *„Das Ich, der Hunger und die Aggression“* basieren auf der phänomenologischen Betrachtungsweise der Welt, die ursprünglich von *Edmund Husserl* (1859-1938) postuliert wurde. Friedrich Perls hatte sie in seiner Frankfurter Zeit kennengelernt, wohl über Erzählungen

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 62.

⁸⁹ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 260.

von Husserls Schüler *Max Scheler* (1874-1928), der 1928 in Frankfurt lehrte.⁹⁰ Einige Grundgedanken der Phänomenologie, die sich gegen ein rationalistisch-positivistisches Wissenschaftsverständnis wendet, fasst der Gestaltpsychologe *Wolfgang Metzger* zusammen:

„Das Vorgefundene zunächst einfach hinzunehmen, wie es ist; auch wenn es ungewohnt, unerwartet, unlogisch, widersinnig erscheint und unbezweifelten Annahmen oder vertrauten Gedankengängen widerspricht. Die Dinge selbst sprechen zu lassen, ohne Seitenblicke auf Bekanntes, früher Gelerntes, ‚Selbstverständliches‘, auf inhaltliches Wissen, Forderungen der Logik, Voreingenommenheiten des Sprachgebrauchs und Lücken des Wortschatzes. Der Sache mit Ehrfurcht und Liebe gegenüberzutreten, Zweifel und Misstrauen aber gegebenenfalls zunächst vor allem gegen die Voraussetzungen und Begriffe zu richten, mit denen man das Gegebene bis dahin zu fassen suchte.“⁹¹

Durch die phänomenologische Herangehensweise entwickelte Perls im letzten Abschnitt seines ersten Buches die „Konzentrationstherapie“⁹²: „Da ich die Vermeidung für das zentrale Symptom nervöser Störungen halte, habe ich die Methode des freien Assoziierens oder der Gedankenflucht ersetzt durch *das* Mittel gegen die Vermeidung – die Konzentration.“⁹³ Perls sah in der „Technik der Beschreibung“ ein ausgezeichnetes „Hilfsmittel, um mit der Aufmerksamkeit beim Symptom zu bleiben“⁹⁴ und dadurch zur Konzentration zu gelangen. Es ging ihm also nicht um Bewertungen, sondern um die wache Zentrierung auf das unmittelbar Wahrnehmbare und die genaue Beschreibung desselben. Seinen neuen methodischen Weg fasste er zusammen, indem er forderte:

„Wir müssen uns den Tatsachen stellen. Psychotherapie bedeutet, dem Patienten helfen, sich den Tatsachen zu stellen, die er vor sich selber verbirgt ... Indem wir uns auf das Symptom konzentrieren, bleiben wir im Feld (wenn auch an der Peripherie) der verdrängten Gestalt. Wenn wir auf einer derartigen Konzentration beharren, arbeiten wir uns allmählich zum Zentrum des Feldes oder ‚Komplexes‘ durch; im Verlauf dieses Prozesses begegnen wir den spezifischen Vermeidungen, z.B. den Widerständen, und reorganisieren sie.“⁹⁵

⁹⁰ Nach Staemmler und Bock (Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, *Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 18) sind einige spätere Konzepte Perls inhaltlich denen von Max Scheler sehr ähnlich (zum Beispiel Perls Vorstellung von „Bewusstheit“).

⁹¹ Wolfgang Metzger, *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*, Darmstadt (1940) 21954, S. 12.

⁹² Ursprünglich wurde der Begriff von Wilhelm Reich eingeführt und Perls hat ihn systematisch weiterentwickelt (Vgl. Perls Angabe hierzu in: Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 96).

⁹³ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 14.

⁹⁴ Ebd., S. 275.

⁹⁵ Ebd., S. 225.

Später formulierte es Perls noch prägnanter: „Entwickeln Sie Ihre Fähigkeit, Fakten zu würdigen, anstatt sie zu werten.“⁹⁶

Perls behauptete für sich, eine Therapieform entwickelt zu haben, die neben *Binswangers* Daseinsanalyse und *Frankls* Logotherapie, eine der drei *existentiellen* Therapien sei.⁹⁷ Er wollte sich, nachdem er von den Vertretern der Psychoanalyse nicht akzeptiert worden ist, keiner Schule oder Weltanschauung mehr verpflichtet fühlen und schaute daher etwas abschätzig auf jene Vertreter der Existenzphilosophie bzw. des Existentialismus, die noch auf einem anderen Theoriegebäude basierten. Deswegen schrieb er in seiner Autobiographie:

„Was ist Tillich ohne seinen Protestantismus, Buber ohne seinen Chassidismus, Marcel ohne Katholizismus? Könnt ihr euch Sartre ohne den Halt seiner kommunistischen Ideen vorstellen, oder Heidegger ohne den Rückhalt, den er in der Sprache findet, oder Binswanger ohne die Psychoanalyse?“⁹⁸

Auf der Suche nach einer „ontischen Orientierung“, die die Existenz „ohne die Beschränktheit irgendwelcher Konzepte“⁹⁹ begreift, stieß er auf die Gestalt-Psychologie. Sie bot ihm die Möglichkeit, die Gestalttherapie auf ihre eigenen Füße zu stellen, indem sie sich an natürlichen Gesetzmäßigkeiten orientiert. Perls kam daher zu der Behauptung: „Die Gestalttherapie beruht auf einer ihr eigenen Struktur, denn die Bildung von Gestalten, das Auftauchen von Bedürfnissen, ist ein primär biologisches Phänomen.“¹⁰⁰ An anderer Stelle fragte er sich: „Gestalt! Wie kann ich klar machen, dass es sich dabei nicht auch bloß um ein weiteres, von Menschen ersonnenes Konzept handelt? Wie kann ich verdeutlichen, dass Gestalt – nicht nur in der Psychologie – etwas der Natur Innewohnendes ist?“¹⁰¹ Was genau er damit meint, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

⁹⁶ Ebd., S. 232.

⁹⁷ Vgl. Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 24.

⁹⁸ Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 63.

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 25.

¹⁰¹ Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 64.

2.2 Gestaltpsychologie

„Gestalt“-Therapie – der Name der neuen Therapieform, den Frederick Perls gegen die Widerstände von Lore Perls durchsetzen konnte, macht die Nähe zur und den Einfluss der Gestaltpsychologie erkennbar. Zunächst soll daher die Gestaltpsychologie vorgestellt werden, bevor anhand einiger gestalttheoretischer Grundbegriffe der Einfluss der Gestaltpsychologie auf die Gestalttherapie verdeutlicht wird.

Die Vertreter der Gestaltpsychologie wandten sich am Anfang des 20. Jahrhunderts grundlegend gegen die Zergliederung seelischer Prozesse in einzelne Elemente, wie es in der damals noch jungen Wissenschaft der Psychologie üblich war. Sie untersuchten in ihren Versuchen Gesetzmäßigkeiten von „Ganzheiten“ bzw. „Gestalten“ und setzten sich in ihren Veröffentlichungen dafür ein, das seelische Erleben als Ganzes zu sehen. Dies kam einer „Revolte gegen die elementaristische und reduktionistische Analyse der Wahrnehmungserfahrung, wie sie der klassische Empirismus vornahm“¹⁰², gleich.¹⁰³

Der Begriff „Gestalt“ wurde in die wissenschaftlich-psychologische Diskussion erstmals 1890 in einem Aufsatz von *Christian von Ehrenfels* (1859–1932) eingeführt¹⁰⁴, dem er den Titel „Über Gestaltqualitäten“¹⁰⁵ gab. Er zeigte am Beispiel einer Melodie, dass sie als Zusammenfassung von Elementen (Tönen) etwas anderes und „Neues“ ist als die einzelnen Elemente, aus denen sie besteht. Die Melodie ist im Vergleich zu der Summe ihrer Töne ein „Mehr“, etwas „Neues“¹⁰⁶. Von Ehrenfels bezeichnete diese Eigenschaft einer Gestalt als die Gestaltqualität der „Übersummativität“ (1. Gestaltgesetz). Es wurde deutlich, so *Wolfgang Metzger* (1899-1979), ein Gestaltpsychologe der zweiten Generation, dass

„Gestalten oder umfassende(n) Einheiten ... Eigenschaften haben, die ihren Bestandteilen fehlen: Eine Melodie, d. h. eine Folge von Tönen, die uns als zusammenhängendes Ganzes gegeben ist, kann beispielsweise fröhlich, feierlich oder traurig klingen, obwohl es keine fröhlichen, feierlichen oder traurigen Einzeltöne gibt. Wenn wir ein Menschengesicht Stelle für Stelle mit der Lupe absuchen, so finden wir dort etwa

¹⁰² Gordon H. Bower/ Ernest R. Hilgard, *Theorien des Lernens I*, Stuttgart ⁵1983, S. 22 (Originalausgabe: *Theories of Learning*, Fifth Edition, 1981 by Prentice-Hall Inc.).

¹⁰³ Eine Definition der Gestaltpsychologie findet sich am Ende des zweiten Teils dieser Studie (II 5 Zusammenfassung).

¹⁰⁴ Fritz Buchholtz (ders., *Die europäischen Quellen des Gestaltbegriffs*, in: Hilarion G. Petzold/ Chr. J. Schmidt (Hrsg.), *Gestalttherapie – Wege und Horizonte*, Paderborn 1985, S. 19-42) zeigt, dass der Begriff und der zugehörige theoretische Entwurf bereits bei Heraklit zu finden ist.

¹⁰⁵ Abgedruckt in: Ferdinand Weinhandl (Hrsg.), *Gestalthaftes Sehen. Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie*. Zum hundertjährigen Geburtstag von Christian von Ehrenfels, Darmstadt 1960, S. 11-43.

¹⁰⁶ Theo Herrmann, *Ganzheitspsychologie und Gestalttheorie*, in: Heinrich Balmer (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Bd. 1. *Die Europäische Tradition. Tendenzen – Schulen – Entwicklungslinien*, Zürich 1976, S. 573-658, hier: S. 578.

Sommersprossen, Poren, Härchen, Fältchen, aber nichts von der Freundlichkeit, die uns von dem Gesicht als ganzem entgegenstrahlt, wenn wir es aus genügendem Abstand betrachten. Man spricht daher seit Christian von Ehrenfels (1890) von ‚Ganzeigenschaften‘ oder ‚Gestaltqualitäten‘.¹⁰⁷

Das zweite Gsgesetz fasste von Ehrenfels unter dem Begriff der „Transponierbarkeit“. Er versteht darunter, dass eine Gestalt gleich bleiben kann, auch wenn die einzelnen Elemente verändert werden, ihr Verhältnis zueinander jedoch erhalten bleibt. So bleibt eine Melodie, nachdem sie transponiert wurde, die gleiche, wenn auch jeder einzelne Ton ein anderer ist. „Gestaltqualitäten sind“, nach Metzger folglich „relativ unabhängig von dem besonderen Material. Sie können daher (müssen aber nicht) bei Verschiebung des fraglichen Ganzen in seinem Orts- oder Qualitätssystem (bei Transponierung) erhalten bleiben“¹⁰⁸.

Die Gestaltpsychologie entwickelte sich nach von Ehrenfels in drei Richtungen:

1. Die Österreichische oder Grazer Schule (*Alexius Meinong, Christian von Ehrenfels, Vittorio Benussi*)
2. Die Leipziger Schule (*Wilhelm Wundt, Felix Krueger, Friedrich Sander*)
3. Die Berliner Schule (*Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Kurt Lewin* - zum weiteren Kreis zählen: *Adhémar Gelb, Kurt Goldstein*)

Bei Gelb (1887-1936) hatte Lore Perls promoviert, bei Goldstein (1878-1965) Frederick Perls als Assistent gearbeitet, es lag nahe, dass sich Frederick Perls an der Berliner Schule orientierte¹⁰⁹. Anhand der Systematik Wolfgang Metzgers – früher Assistent bei Köhler (1887-1967) und Wertheimer (1880-1943), später selbst Professor für Psychologie in Münster – sollen wesentliche Grundgedanken dieser gestaltpsychologischen Richtung erörtert werden. Zentral ist dabei zunächst der Begriff der „Ordnung“.

Ordnung

Gestaltpsychologen kamen zu vollkommen anderen Ergebnissen als ihre Kollegen in der Psychologie bezüglich der Frage „Wie und auf welche Weise ... in dieser Welt so etwas wie Ordnung 1. zustande kommen, 2. auf die Dauer erhalten bleiben und 3. bei Störung

¹⁰⁷ Wolfgang Metzger, Gestalttheorie im Exil, in: Heinrich Balmer (Hrsg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 1. Die Europäische Tradition. Tendenzen – Schulen – Entwicklungslinien, Zürich 1976, S. 659-683, hier: S. 666.

¹⁰⁸ Wolfgang Metzger, Grundbegriffe der Gestaltpsychologie, in: ders., Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982, hrsg. von Michael Stadler/ Heinrich Crabus, Frankfurt a.M. 1986, S. 124-133, hier: S. 125.

¹⁰⁹ Frederick S. Perls widmete die zweite Auflage seines Buches „Das Ich, der Hunger und die Aggression“ Max Wertheimer.

wiederhergestellt werden“¹¹⁰ kann. Bisher gingen Psychologen davon aus: „Frei sich selbst überlassenes natürliches Geschehen ist von sich aus keiner Ordnung fähig; es geht früher oder später in chaotische Zustände über. Findet man an Vorgängen oder unstarren Gebilden Ordnung, die über das zufällige Zusammentreffen eines Augenblicks hinaus andauert, so kann ihnen diese nur von außen aufgezwungen sein.“¹¹¹ Um diese Ordnung zu erreichen, bedarf es entweder von Anfang an ordnender Vorrichtungen, wie zum Beispiel Gefäße, die etwas Bewegliches, Unstarres oder Flüssiges begrenzen und ihm eine Ordnung geben. Die andere Möglichkeit besteht darin, im Nachhinein ordnend, korrigierend oder leitend einzugreifen, um ein Chaos zu verhindern und die Ordnung wieder herzustellen. Entgegen dieser Auffassung stehen die Beobachtungen der Gestaltpsychologen. Sie haben durch ihre Wahrnehmungsexperimente erkannt, dass neben dem „Grundsatz der Unordnung des Natürlichen“ auch noch der „Grundsatz der natürlichen Ordnung“ beachtet werden muss. Dieses „Herzstück der gestalttheoretischen Auffassung“¹¹² lautet:

„Es gibt – neben anderen – auch Arten des Verhaltens und des Geschehens, die, frei sich selbst überlassen, einer ihnen selbst gemäßen und aus ihnen selbst entspringenden Ordnung fähig sind. Es gibt Gebilde – wie die Seifenblase, die hier als Merkbeispiel eingeführt sei –, die ihre Form und deren Erhaltung nicht (wie etwa eine Stein- oder Blechkugel) ihrer Starrheit verdanken, sondern einem Wechselspiel innerer Kräfte. Und so verliert auch sich selbst überlassenes Geschehen nicht unter allen Umständen seine Ordnung. Es gibt vielmehr Arten des Geschehens, die ... ihre Ordnung aus sich selbst heraus verwirklichen.“¹¹³

Es gibt also geordnete Zustände, die unter Umständen von selbst *entstehen* können, ohne einen ordnenden Wirkfaktor von außen. Diese Ordnungen können unter denselben Umständen, unter denen sie entstanden sind, ihren Zustand der Ordnung auch *erhalten*. Bei veränderten Umständen müssen sie sich sinngemäß *ändern*. Falls die Ordnung gestört worden ist, können sie jedoch, so Metzger, „grundsätzlich, d.h. innerhalb gewisser Grenzen, ohne weiteres *sich selbst wiederherstellen*, was in der Biologie als Fähigkeit zur Homöostase und zur Regulation, im Alltag als ‚Heilung‘ bezeichnet wird.“¹¹⁴

¹¹⁰ Wolfgang Metzger, Gestalttheorie im Exil, a.a.O., S. 661.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd., S. 662.

¹¹⁴ Ebd., S. 663.

Diese geordneten Verhaltensweisen oder Geschehnisse können jedoch nur in Freiheit entstehen, wenn die „Umstände“ des „Feldes“¹¹⁵ passend sind. Hierzu ist es nötig, dass die Einzelzustände oder Einzelvorgänge nicht voneinander isoliert sind, sondern, so Metzger, „in einem ‚Feld‘, in welchem alles, was gleichzeitig da ist und geschieht, sich wechselseitig bedingt und beeinflusst, oder wo, wie Wolfgang Köhler ... es ausgedrückt hat, die Zustände an den verschiedenen Stellen des Gesamtsystems einander gegenseitig ‚tragen‘.“¹¹⁶ Es bedarf also immer auch einer ganzen Reihe anderer Elemente, um zur Bildung eines Ganzen bzw. einer Gestalt zu gelangen. Metzger machte das am Beispiel eines Punktes deutlich: Schon dieser

„verdankt sein Dasein, wenn er hell ist, auch seiner dunklen, wenn er dunkel ist, auch seiner hellen Umgebung. Durch die Art, wie die benachbarten Vorgänge innerhalb eines Feldes aufeinander reagieren ... entstehen auch die Grenzen und die Einheiten: die ‚Figuren‘ oder ‚Gestalten‘. Hierbei ... ist die Tendenz zur ‚besten‘ unter den gegebenen Umständen möglichen Gestalt (die ‚Prägnanztendenz‘) von entscheidender Bedeutung.“¹¹⁷

Eine Gestalt ist demnach eine „natürliche Einheit“, eine Ganzheit, die nicht „willkürlich zusammengesehen“ werden kann, sondern „vorfindlich“¹¹⁸ ist. Eine Gestalt wird als ganze wahrgenommen. Sie ist eine geordnete Ganzheit, die ihre Ordnung keinen äußeren Einflüssen verdankt, sondern sich frei und natürlich entwickelt hat. Die Gestalt ist dabei wesensbestimmend für die Teile, aus denen sie sich zusammensetzt. Die Teile haben nach Metzger auch „Eigenschaften, die sie außerhalb eines Ganzen nicht besitzen und die sie nur ihrer Stelle in einem Ganzen verdanken.“¹¹⁹ Wertheimer formuliert dies so: „Es gibt Zusammenhänge, bei denen nicht, was im Ganzen geschieht, sich daraus herleitet, wie die einzelnen Stücke sind und sich zusammensetzen, sondern umgekehrt, wo – im prägnanten Fall – sich das, was an einem Teil dieses Ganzen geschieht, bestimmt ist von inneren Strukturgesetzen dieses seines Ganzen.“¹²⁰ Das Ganze, die Gestalt bestimmt also die Ei-

¹¹⁵ Zur Theorie des Handelns hat Lewin die sogenannte „Feldtheorie“ entwickelt. Vgl. hierzu: Kurt Lewin, *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern/Stuttgart 1963 (Titel der Originalausgabe: *Field Theory in Social Science*, New York 1951).

¹¹⁶ Wolfgang Metzger, *Gestalttheorie im Exil*, a.a.O., S. 665.

¹¹⁷ Ebd., S. 666.

¹¹⁸ Theo Herrmann, *Ganzheitspsychologie und Gestalttheorie*, a.a.O., S. 584.

¹¹⁹ Wolfgang Metzger, *Gestalttheorie im Exil*, a.a.O., S. 667.

¹²⁰ Max Wertheimer, *Über Gestalttheorie*. Vortrag gehalten in der Kant-Gesellschaft. Berlin am 17. Dezember 1924, Erlangen 1925 – zitiert in: Heik Portele, *Gestaltpsychologische Wurzeln der Gestalttherapie*, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 263-278, hier: S. 265.

enschaften der Teile. Dabei ist nach Metzger zu beachten, dass eine Gestalt „nicht nur *mehr*, sondern oft etwas ganz *anderes* als die Summe seiner Bestandteile“¹²¹ ist.

Die Gestaltpsychologen versuchten hierzu, Gesetze der Wahrnehmungsorganisation aufzustellen, Regeln dafür, wie Gestalten durch die Strukturierung unserer Wahrnehmung entstehen. Zwei dieser Gesetze wurden von Perls in das Konzept der Gestalttherapie übernommen, das „Figur-Grund“-Prinzip und die „Prägnanztendenz“:

Figur-Grund

Die „Figur“ wird in der Gestaltpsychologie als die Erscheinung bezeichnet, auf die ein Mensch seine Wahrnehmung konzentriert. Sie ist besser wahrnehmbar als der „Grund“ oder „Hintergrund“, von dem sie absticht. Durch die Konzentration der Wahrnehmung auf eine strukturierte Figur, die eine Ganzheit darstellt, löst sich diese aus dem weniger strukturierten Grund und wird zu einer Gestalt. Um diesen Figurbildungsprozess zu unterstützen, muss der Grund unstrukturiert und diffus bleiben, ansonsten kann eine Figur nicht wahrgenommen werden und wird nicht prägnant.¹²² Am eindrucklichsten machen diesen Sachverhalt die Kippbilder von *Edgar Rubin*¹²³:



Abbildung ¹²⁴

Ein Betrachter kann in der Abbildung, wenn er sich auf die weiße Fläche konzentriert, eine Vase erkennen. Die weiße Fläche wird zur Figur, die schwarze zum Grund. Richtet er sei-

¹²¹ Wolfgang Metzger, Gestalttheorie im Exil, a.a.O., S. 666.

¹²² Vgl. Ludwig Frambach, Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität, Petersberg 1994, S. 53.

¹²³ Edgar Rubin, Visuell wahrgenommene Figuren, Kopenhagen u. a. 1921

¹²⁴ Gordon H. Bower/ Ernest R. Hilgard, Theorien des Lernens II Stuttgart ³1984 (Originalausgabe: Theories of Learning, Fifth Edition 1981), S. 22. Vgl. Edgar Rubin, Visuell wahrgenommene Figuren, a.a.O., Anhang Abb. 3.

ne Konzentration auf die schwarze Fläche erkennt er zwei Gesichter, die schwarze Fläche ist dann die Figur, die weiße der Grund. Es ist dabei unmöglich gleichzeitig die Gesichter und den Becher in dem Bild zu sehen. Unsere Wahrnehmung konzentriert sich entweder auf die weiße oder die schwarze Fläche. Im Beispiel dieses Textes ist die Figur das Wort, das vom weißen Hintergrund absticht und so erst wahrgenommen werden kann.¹²⁵

Entscheidend ist nun: Was in der Gestaltpsychologie zunächst nur für Phänomene der Wahrnehmung formuliert wurde, nutzte Frederick Perls auch für die Erklärung von psychischen und geistigen Vorgängen und von Erfahrungsprozessen schlechthin:

„Im Kampf ums Überleben wird das vorrangige Bedürfnis Figur und bestimmt das Verhalten des Individuums so lange, bis das Bedürfnis gestillt ist, worauf es in den Hintergrund tritt (zeitweiliges Gleichgewicht) und dem *jetzt* wichtigsten Bedürfnis Platz macht.“¹²⁶

Das Figur/Grund-Prinzip wurde von ihm als das „zentrale Funktionsprinzip des menschlichen Organismus gesehen“¹²⁷, die menschlichen Bedürfnisse werden mit den gestaltpsychologischen Figuren gleichgesetzt und dadurch ihr Stellenwert im menschlichen Organismus beschrieben. Nimmt ein Mensch seine Bedürfnisse bewusst wahr, erkennt er sie klar als „Figur“, kann er sie – wenn möglich – befriedigen und sich entwickeln. In diesem Fall ist der Mensch zufrieden und gesund. Ist seine Wahrnehmung jedoch getrübt oder hat er es verlernt, seine Bedürfnisse wahrzunehmen, stagniert die Entwicklung, der Mensch wird unzufrieden, greift zu Ersatzbefriedigungen oder wird krank. „Die bewusste Wahrnehmung des jeweils vorrangigen Bedürfnisses ist also Voraussetzung für ein gesundes organismisches Funktionieren. Die allgemeine Fähigkeit, bewusst wahrzunehmen und zu erleben, wurde daher als die zentrale Eigenschaft des gesunden Menschen erkannt.“¹²⁸

Perls wies dabei darauf hin, wie wichtig es sei, den „Grund“ im Blick zu behalten, um die „Figur“ in ihrem Wesen wahrzunehmen und zu verstehen:

„In der Gestalttherapie fangen wir mit dem an, *was* ist, und schauen, welche Abstraktion, welcher Kontext, welche Situation da zu finden ist, und setzen die Figur, die Vordergrund-Erfahrung in Beziehung zum Hintergrund, zum Inhalt, zur Perspektive, zur Situation, und diese bilden zusammen die Gestalt. Sinn ist die Beziehung der Vordergrund-Figur zu ihrem Hintergrund. Wenn du das Wort ‚König‘ gebrauchst, so musst du einen Hintergrund haben, um die Bedeutung des Wortes ‚König‘ zu verste-

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalttherapie. Praxis, a.a.O., S. 17.

¹²⁷ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 30.

¹²⁸ Ebd.

hen, ob es als der König von England ist, der König eines Schachspiels, das ‚Huhn á la König‘ – nichts hat Bedeutung ohne seinen Kontext. Sinn existiert nicht. Er wird immer ad hoc geschaffen.“¹²⁹

Erving und Miriam Polster, anerkannte amerikanische Gestalttherapeuten der zweiten Generation, konstatieren deshalb: „Das ganze Leben eines Menschen liefert in gewisser Hinsicht den Hintergrund für den gegenwärtigen Augenblick.“¹³⁰ Sie sehen, ähnlich wie die Gestaltpsychologen, den Grund „unbegrenzt und formlos“. Seine „Hauptfunktion besteht“, ihrer Ansicht nach „darin, einen Zusammenhang herzustellen, der der Figur Perspektive verleiht, selbst aber wenig Interesse besitzt.“¹³¹ Im Idealfall existiert ein ständiger Wechsel zwischen Figur und Grund. Perls wies in dem Grundlagenwerk der Gestalttherapie ausdrücklich darauf hin:

„In der Neurose und sehr viel mehr noch in der Psychose ist die Elastizität der Figur/Grund-Bildung gestört. Wir finden oft eine Versteifung (Fixierung) oder einen Mangel an Figur-Bildung (Verdrängung). Beides stört das gewohnheitsmäßige Vervollständigen zu einer hinlänglichen Gestalt. Im gesunden Zustand ist das Verhältnis zwischen Figur und Grund ein Prozess dauernden und doch sinnvollen Vortretens und Zurückweichens. Das Wechselspiel zwischen Figur und Grund wird daher zum Kern der in diesem Buch dargestellten Theorie: Aufmerksamkeit, Konzentration, Interesse, Beteiligtsein, Erregung und Anmut sind repräsentativ für gesunde Figur/Grund-Prozesse, während Verwirrung, Langeweile, Zwänge, Fixierungen, Angst, Amnesien, Stagnation und Befangenheit Anzeichen sind, die für gestörte Figur/Grund-Prozesse sprechen.“¹³²

Prägnanztendenz

Eine andere theoretische Grundlage der Gestaltpsychologen, die in die Gestalttherapie aufgenommen wurde, ist das Prägnanzgesetz. Es besagt Folgendes:

„Die psychologische Organisation wird immer so gut sein, wie die herrschenden Bedingungen es erlauben. Gut umfasst Eigenschaften wie Regelmäßigkeit, Symmetrie, Geschlossenheit, Einheitlichkeit, Ausgeglichenheit, maximale Einfachheit, Knappheit.“¹³³ Die „herrschenden Bedingungen“ sind nach *Lewin* (1890-1947) „der Lebensraum“ bzw. „das psychologische Feld“, in „dem ich – mit meinen eigenen Augen ge-

¹²⁹ Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 67-68.

¹³⁰ Erving und Miriam Polster, *Gestalttherapie*, a.a.O., S. 44. Später differenzieren sie den Grund in „Vergangenes Leben“ (S. 44), „Unerledigte Geschäfte“ (S. 47) und den „Fluss der gegenwärtigen Erfahrung“ (S. 51).

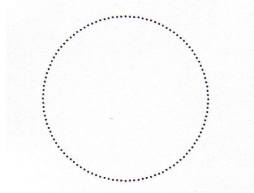
¹³¹ Ebd., S. 43.

¹³² Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, *Gestalttherapie. Praxis*, a.a.O., S. 16.

¹³³ David Katz, *Gestaltpsychologie*, Basel/ Stuttgart (1943) 41969, S. 51.

sehen – psychologisch lebe. Zu ihm gehört alles, was in irgendeiner Weise mit mir zu tun hat, seien es Objekte, Personen, Vorstellungen usw.“¹³⁴

In diesem Zusammenhang ist auch die so genannte „Tendenz zur guten Gestalt“ relevant. Darunter verstehen die Gestaltpsychologen: Wenn eine Figur nicht vollständig ist, zeigen Wahrnehmende die Tendenz, diese zu vervollständigen und ihr die oben genannten Eigenschaften (Regelmäßigkeit, Symmetrie, Geschlossenheit, ...) zu geben.



Eine Reihe von Punkten, die kreisförmig angelegt sind, werden vom Beobachter daher in der Regel als Kreis gesehen und nicht als eine kreisförmige Reihe von Punkten. Liegen einige Punkte außerhalb der Kreislinie, werden sie in der Regel so gesehen als lägen sie auf ihr. Ebenso ist es, wenn ein Winkel betrachtet wird, der 93 oder 87 Grad aufweist. Der Beobachter wird in ihm einen rechten Winkel sehen, weil seine Wahrnehmung darauf angelegt ist, einfache Gestalten zu bilden. Ein 90 Grad Winkel ist einfacher und kann daher besser wahrgenommen werden als Winkel mit 93 oder 87 Grad. Ähnlich ist es beim Lesen. Wenn wir z.B. Wörter lesen, bei denen Buchstaben fehlen oder verdreht sind, dann bewirkt die „Tendenz zur guten Gestalt“, dass wir entweder die fehlenden Buchstaben *ergänzen* oder *richtig* herum lesen.

Daneben besagt das Prägnanzgesetz, dass immer diejenigen Figuren von unserer Wahrnehmung erkannt werden und sich damit vom Grund abheben, die am differenziertesten, am meisten gegliedert und damit am einheitlichsten sind. Für die Gestalttherapie ergibt sich hieraus ein Erkennungsmerkmal dafür, Wichtiges von weniger Wichtigem bzw. Unwichtigem zu unterscheiden. Die prägnanteste Figur, die möglicherweise aus einer Vielzahl von Figuren „heraussticht“, ist diejenige, mit der es am meisten Sinn macht, sich in der Therapie zu beschäftigen. Diese Figur, mit der sich ein Klient beschäftigen will, wird von Perls als „ungeschlossene“ bzw. „offene“ Gestalt verstanden. Ziel der Therapie ist es, diese Gestalt zu „schließen“ bzw. sie in eine „gute“ Gestalt zu verwandeln.

In der Gestalttherapie werden also Bedürfnisse, die bei einem Menschen auftauchen und die nicht befriedigt sind, als „ungeschlossene“ oder „offene“ Gestalten betrachtet. Da jedoch jeder Mensch die Tendenz zur guten Gestalt hat, was gleichbedeutend mit der „Ges-

¹³⁴ Gordon H. Bower/ Ernest R. Hilgard, Theorien des Lernens II, a.a.O., S. 60. Vgl. hierzu auch: Barbara Staemmler, Theoretische Grundlagen und Konzepte der Gestalttherapie, Würzburg 1979, S. 30.

taltschließung“ ist, geht es darum, den Klienten dabei zu unterstützen, die „offene Gestalt“ zu schließen. Dieser Prozess des Wiederschließens einer Gestalt ermöglicht es ihr, wieder in den Hintergrund zu rücken und damit auch das Auftauchen neuer Gestalten.

Perls setzte voraus, dass diese Figurbildungsprozesse und Gestaltschließungsprozesse ständig ablaufen: „Unser Leben ist im Grunde praktisch nichts anderes als eine unendliche Anzahl unabgeschlossener Situationen – unvollständiger Gestalten. Kaum haben wir eine Situation abgeschlossen, tritt eine andere auf.“¹³⁵

Die auftauchenden Figuren bzw. Gestalten müssen geschlossen werden, damit wieder eine neue Figur auftauchen kann. Werden Gestalten nicht geschlossen, dann entwickeln sie sich zu Problemen, die der Mensch mit sich herumträgt. Diese erschweren dadurch das Leben, dass sie Aufmerksamkeit und Energie abziehen, der Mensch beschäftigt sich gedanklich, emotional oder somatisch mit diesen ungeschlossenen Gestalten. Perls formulierte hierzu:

„Die Bildung vollständiger und umfassender Gestalten ist Voraussetzung psychischer Gesundheit und psychischen Wachstums. Nur die fertige Gestalt kann als eine automatisch funktionierende Einheit (als Reflex) in den Gesamtorganismus eingegliedert werden. Jede unfertige Gestalt steht für eine ‚unerledigte Situation‘, die Aufmerksamkeit erheischt und die Bildung einer neuen ‚lebendigen Gestalt‘ stört. Anstelle von Wachstum und Entwicklung finden wir dann Stagnation und Regression.“¹³⁶

Um diese Vorstellung von Perls nachvollziehen zu können, lohnt es sich, noch einmal auf Ergebnisse zweier *gestaltpsychologischer* Untersuchungen¹³⁷ zurückzublicken:

Bluma Zeigarnik, eine Mitarbeiterin von Lewin, erbrachte den Nachweis, dass sich Menschen an ungelöste Aufgaben besser erinnern können als an gelöste. Ihre Kollegin *Maria Ovsiankina* wies nach, dass Menschen, wenn sie eine Weile daran gehindert werden, eine unerledigte Situation zu Ende zu führen, sofort wieder daran gehen, wenn sie die Gelegenheit dazu haben. Im Menschen gibt es also diesen Drang, unerledigte Geschäfte und unfertige Situationen zu ihrem Ende zu bringen.

Wie die „Tendenz zur guten Gestalt“ zeigt, will der Mensch die Gestalten schließen bzw. die gestörte Ordnung wieder herstellen. Ist er hierzu nicht in der Lage, ist die „organismische Selbstregulation“¹³⁸ gestört.

Die hier angesprochene Relevanz der „Figur/ Grund-Bildung“ und die „Prägnanztendenz“ sind zwei Punkte, die Perls aus dem großen Theoriegebäude der Gestalttheorie übernom-

¹³⁵ Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 24.

¹³⁶ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, *Gestalttherapie. Praxis*, a.a.O., S. 15.

¹³⁷ Vgl. Wolfgang Metzger, *Gestalttheorie im Exil*, a.a.O., S. 677.

¹³⁸ Vergleiche hierzu das nachfolgende Kapitel II 2.3 Organismus-Konzeption.

men hat, um sie in seine Therapieform zu integrieren. Er selbst wusste um diese Selektivität und schrieb daher in seiner Autobiographie:

„Ich hatte eine eigenartige Beziehung zu den Gestalt-Psychologen. Ich bewunderte vieles, was sie taten, vor allem die frühe Arbeit von Kurt Lewin. Als sie logische Positivisten wurden, konnte ich ihnen nicht mehr folgen. Ich habe keines ihrer Lehrbücher gelesen, lediglich ein paar Aufsätze von Lewin, Wertheimer und Köhler. Am wichtigsten war für mich die Vorstellung der unerledigten Situation, die offene Gestalt. Die akademischen Gestalt-Psychologen haben mich natürlich nie anerkannt. Ich war kein reiner Gestalt-Vertreter.“¹³⁹

Womit Perls Recht hat. Dazu ließ er sich von zu vielen unterschiedlichen geistigen Strömungen beeinflussen und übernahm auch aus der Gestaltpsychologie nur einige Aspekte. Während man, wie es selbst der Gestaltpsychologe Wolfgang Metzger formuliert, der Gestalttheorie günstigstenfalls zuschreiben kann, „ihren geschichtlichen Auftrag erfüllt zu haben“¹⁴⁰ beziehungsweise hoffen kann, dass ihr Gedankengut in das allgemeine psychologische Denken eingegangen ist, muss man konstatieren, dass sie heute als Bewegung nur noch *psychologiegeschichtlich* relevant ist.¹⁴¹

Die heute noch „lebendige“ Gestalttherapie interessierte sich neben der Gestalttheorie auch noch für die Idee des Organismus, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden.

¹³⁹ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 65.

¹⁴⁰ Wolfgang Metzger, Gestalttheorie im Exil, a.a.O., S. 679.

¹⁴¹ Vgl. Gordon H. Bower/ Ernest R. Hilgard, Theorien des Lernens II, a.a.O., S. 51-53.

2.3 Organismus-Konzeption

Das Verständnis des menschlichen Organismus in der Gestalttherapie gründet in der Rezeption und Assimilation von drei ganzheitlichen Konzepten des Organismus, die auf *Kurt Goldstein*, *Wilhelm Reich* und *Jan Christiaan Smuts* zurückgehen. Um deren Unterschiedlichkeit gerecht zu werden und um die Aspekte klar benennen zu können, die Perls jeweils übernommen hat, sollen sie getrennt dargestellt werden.

2.3.1 Kurt Goldstein

Kurt Goldstein (1878-1965), Psychiater und Neurophysiologe, hatte Professuren in Königsberg, Frankfurt und Berlin inne – nach seiner Emigration im „Dritten Reich“ in Amsterdam, Boston und New York. Er wird zum weiteren Kreis der Gestaltpsychologen gerechnet, verstand sich selbst jedoch nicht als Gestaltpsychologe.¹⁴² Goldstein leitete in seiner Frankfurter Zeit das „Institut zur Erforschung der Folgeerscheinungen von Hirnverletzungen“, wo er mit Adhémar Gelb (1887-1936) die Frage untersuchte, welche „Auswirkungen Hirnverletzungen auf sensorische und motorische Funktionen des menschlichen Organismus sowie auf Wahrnehmung und Sprache haben.“¹⁴³ Die Ergebnisse dieser Arbeit führten zu seiner ganzheitlichen Auffassung des Organismus. Nachdem er vor den Nationalsozialisten fliehen musste, erschien 1934 in den Niederlanden sein berühmtes Werk „Der Aufbau des Organismus“¹⁴⁴. Goldstein gilt als einer der Väter der „Humanistischen Psychologie“¹⁴⁵ und gründete zusammen mit *Charlotte Bühler*, *Carl R. Rogers*, *Abraham H. Maslow* und anderen Ende der fünfziger Jahre die „American Association for Humanistic Psychology“. Frederick Perls war 1936 einige Monate sein Assistent in Frankfurt.

¹⁴² So betont er in seinem wichtigsten Werk „Der Aufbau des Organismus“ (Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrung am kranken Menschen, Den Haag 1934, S. 319) in Kapitel 10, in dem er sich explizit mit der Abgrenzung seiner Biologie von der Gestaltpsychologie beschäftigt: „Unsere Grundauffassung stimmt in mancherlei Hinsicht mit der Gestaltpsychologie überein. Sie ist allerdings nicht aus ihr hervorgegangen, nicht eine Anwendung der Gestaltpsychologie, wie gesagt worden ist.“

¹⁴³ Helmut Quitmann, *Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund*, Göttingen (1985) 21991, S. 71.

¹⁴⁴ Kurt Goldstein, *Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrung am kranken Menschen*, Den Haag 1934.

¹⁴⁵ Vgl. Jürgen Kriz, *Humanistische Psychologie*, a.a.O., S. 228-229.

Ganzheitlichkeit des Organismus

Goldstein kam durch seine Forschungen an hirnverletzten Soldaten zu dem Schluss, dass der menschliche Organismus immer als ganzer betrachtet werden muss, die isolierte Betrachtung eines verletzten Organs greift seines Erachtens zu kurz. Er beschrieb dies folgendermaßen:

„Eine genauere Beobachtung lehrt, dass die auf einen Reiz erfolgende Reaktion nicht nur variieren kann, sondern dass der Vorgang sich nie in der isolierten Reaktion erschöpft, dass vielmehr immer in verschiedener Weise *weitere Gebiete, ja der ganze Organismus an der Reaktion beteiligt sind*. Man kann zunächst feststellen: *bei jeder Veränderung an einer Stelle des Organismus treten gleichzeitig solche an verschiedenen anderen Stellen auf*.“¹⁴⁶

Auch die klassische Aufteilung des Menschen in einzelne Bereiche, besonders in die Dreiteilung Körper, Seele und Geist, war seines Erachtens nicht mehr zu halten. Sie sind für ihn nicht „drei isolierte Seinssphären“, vielmehr „Abstraktionen“, wobei „jede von ihnen ein künstlich isoliertes Moment organismischen Gesamtgeschehens darstellt. Sie erscheinen als Besonderheiten, weil jeweilig die eine oder andere mehr oder weniger als ‚Figur‘ in den Vordergrund rückt, während die anderen dann den Grund bilden“¹⁴⁷.

Organismische Selbstregulation

Goldstein betrachtete den Menschen als ganzheitlichen Organismus, der, wenn er aus dem Gleichgewicht gebracht wurde, versucht, anhand seiner „Selbstregulierung“ und „Selbst-Aktualisierung“ wieder ins Gleichgewicht zu kommen. So wies er z.B. nach, dass „ein Organismus ein nicht mehr funktionstüchtiges Körperteil in einer *ganzheitlichen Umorganisation* der verbliebenen Teile kompensiert. Mit dieser ‚Tendenz zu geordnetem Verhalten‘ erklärt er, warum ein Organismus auch dann oft weiter existieren kann, wenn er erhebliche Beeinträchtigungen erfahren musste.“¹⁴⁸ Daneben machte Goldstein darauf aufmerksam, dass der gesunde Organismus für diese *Selbstorganisation* keine ordnende Unterstützung von außen braucht. Er strebt vielmehr in Abstimmung der inneren Möglichkeiten und der äußeren Gegebenheiten dynamisch zu einer neuen und effektiveren Ordnung, zu einer „guten Gestalt“.

¹⁴⁶ Kurt Goldstein, *Der Aufbau des Organismus*, a.a.O., S. 131.

¹⁴⁷ Ebd., S. 206.

¹⁴⁸ Jürgen Kriz, *Humanistische Psychologie*, a.a.O., S. 229.

Selbstverwirklichung

Der Organismus befindet sich seiner Überzeugung nach ständig in einem Wechsel zwischen dem „*Sein in Ordnung*“ und dem „*Sein in Unordnung*“¹⁴⁹. Letztgenannter Spannungszustand, den er auch „Katastrophe“ nannte, entsteht immer dann, „wenn der Organismus in produktiver Auseinandersetzung mit der Welt zusammenstößt“¹⁵⁰. Der menschliche Organismus kann sich nur dann selbst verwirklichen, wenn er sich immer wieder diesen „katastrophalen Erschütterungen“¹⁵¹ stellt und durch die Auseinandersetzung die Welt in sein Leben einbezieht bzw. sie umgestaltet. Goldstein formulierte deswegen: „Normal, gesund nennen wir den, bei dem die Tendenz zur Verwirklichung von innen heraus schafft, und der die Störungen, die durch den Zusammenstoß mit der Welt entstehen, überwindet, nicht aus Angst, sondern aus Freude an der Überwindung.“¹⁵²

In der Bewältigung der „katastrophalen Erschütterungen“ beziehungsweise in der Tendenz von ungeordnetem zu geordnetem Verhalten zu kommen, steckt folglich seines Erachtens die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung des Organismus. Sie ist für ihn das Hauptziel des Organismus, dem alle anderen Antriebe untergeordnet sind.

Figur-Grund-Prinzip

Das „Figur-Grund-Prinzip“ der Gestaltpsychologie ist dabei ein wesentlicher Bestandteil seiner „Ganzheitstheorie des Organismus“¹⁵³, weswegen er formulierte:

„Die Leistungen an einzelnen Stellen des Organismus erfolgen um so praeziser (sic), je mehr sie sich gegenüber dem Verhalten des übrigen Organismus abheben, je mehr sie im ‚Vordergrund‘ stehen gegenüber dem ‚Hintergrund‘, den der übrige Organismus darstellt, je besser, je präziser sich das Verhältnis zwischen Nahevorgang (‚Vordergrundsvorgang‘) und Vorgang im übrigen System (‚Hintergrundsvorgang‘) gestaltet. Welche Leistung wir auch auf die Struktur ihres Geschehens hin analysieren mögen, immer stossen (sic) wir auf die gleiche Struktur. Ich bin deshalb geneigt, die ihr entsprechende Erregungsgestaltung in Form eines *Vordergrund-Hintergrund-geschehens* als die Grundform des nervösen Geschehens überhaupt zu betrachten“¹⁵⁴.

Je klarer sich das Geschehen im Vordergrund vom Hintergrund abgrenzt, desto klarer und prägnanter wird also seines Erachtens die Gestalt dieses Verhaltens.

¹⁴⁹ Kurt Goldstein, *Der Aufbau des Organismus*, a.a.O., S. 350.

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd., S. 197.

¹⁵³ Ebd., S. 131 – vgl. Kap. 6 seines Buches.

¹⁵⁴ Ebd., S. 74.

Tendenz zur guten Gestalt

Goldstein übernahm auch die gestaltpsychologische Auffassung der „Tendenz zur guten Gestalt“ und baute sie in seine organismische Theorie ein. Er konstatierte: „Gute Gestalt oder wie man es nennen mag, stellt eine *ganz bestimmte Form der Auseinandersetzung von Organismus und Welt dar, nämlich die, in der der Organismus sich am besten seinem Wesen entsprechend verwirklicht*.“¹⁵⁵

Relevanz für die Gestalttherapie

Einfluss auf die Gestalttherapie haben folgende Thesen¹⁵⁶ Goldsteins:

- Körper, Seele und Geist sind als eine Einheit zu verstehen. Diese ganzheitliche Betrachtungsweise lernten Frederick und Lore Perls erstmals bei Goldstein kennen.
- Die „Selbstverwirklichung“ des Menschen ist seine größte Motivation. Sie wird als ein ganzheitlicher und organismischer Prozess gesehen.
- Der Mensch kann sich dann selbst verwirklichen, wenn er in der Auseinandersetzung mit der Umwelt steht, „katastrophale Erschütterungen“ durchlebt und dadurch wächst.
- Das Prinzip der „organismischen Selbstregulation“ ermöglicht die Entwicklung des Organismus. Perls schrieb hierzu im Vorwort seines ersten Buches „Das Ich, der Hunger und die Aggression“: „Im Mittelpunkt steht die Theorie, der Organismus strebe nach der Aufrechterhaltung eines Gleichgewichts, das durch seine Bedürfnisse fortwährend gestört und durch ihre Befriedigung oder Beseitigung wiedergewonnen wird.“¹⁵⁷ Bei Goldstein war es das *Bedürfnis nach Selbstverwirklichung des Organismus*, das sich in verschiedenen Formen äußern kann. Perls erweiterte diesen physiologischen Prozess auch auf psychische Vorgänge. Er nahm daher an, dass sowohl körperliche als auch psychische Bedürfnisse mit derselben Vehemenz nach ihrer Befriedigung streben, da der „Organismus ... eine unabgeschlossene Situation nicht dulden“¹⁵⁸ kann. In der Begründung dieser Bedürfnisbefriedigung un-

¹⁵⁵ Ebd., S. 321.

¹⁵⁶ Vgl. Helmut Quitmann, Humanistische Psychologie, a.a.O., S. 80-82; Vgl. Karl Heinz Ladenhauf, Integrative Therapie und Gestalttherapie in der Seelsorge, a.a.O., S. 36-37.

¹⁵⁷ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 13.

¹⁵⁸ Friedrich S. Perls, Gestalt – Wachstum – Integration, Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen, Paderborn (1980) ⁵1992, S. 167.

terscheidet sich Perls jedoch von Goldstein. Bei Perls ging es um die *Sicherung des Überlebens*, bei Goldstein um die *Verwirklichung des Organismus*.¹⁵⁹

- Die Gestaltprinzipien der „Tendenz zur guten Gestalt“ und des „Figur-Grunds“ gelten für den gesamten Organismus.

Die gestalttherapeutischen Konzepte des „Organismus als Ganzheit“, das der „Organismischen Selbstregulierung“ und der Begriff der „Selbstverwirklichung“ haben also ihren Ursprung bei Kurt Goldstein. Ähnlich wie bei anderen philosophischen oder psychologischen Konzepten pickte sich Perls auch aus dem Gedankengebäude Goldsteins einzelne, ihn überzeugende Elemente heraus, veränderte sie für seine Konzeption und integrierte sie dadurch in die Gestalttherapie. Mit *Wilhelm Reichs* Ideen und Vorstellungen, die im Folgenden skizziert werden sollen, verfuhr er auf gleiche Weise.

2.3.2 Wilhelm Reich

Wilhelm Reich (1897-1957), Arzt und Psychoanalytiker, war ein wichtiger Wegbegleiter Friedrich Perls. Reich studierte Medizin und lernte Sigmund Freud im Jahr 1919 noch während seines Studiums in Wien persönlich kennen. Er gehörte schnell zum engeren Kreis Freuds¹⁶⁰ und leitete von 1924 bis 1930 das „Wiener Seminar für Psychoanalytische Therapie“, das Freud auf Reichs Initiative hin 1922 eingerichtet hatte. In diesem Seminar, an dem junge Analytiker ausgebildet wurden, begegnete Friedrich Perls während seines kurzen Aufenthalts in Wien im Jahr 1927 erstmals Reich, dem späteren „enfant terrible des Wiener Institutes“¹⁶¹. Zunächst war Wilhelm Reich bei Freud hoch angesehen und seine eigenen wissenschaftlichen Untersuchungen¹⁶², die sich von Anfang an zentral mit Sexualität beschäftigten, fanden dessen Unterstützung und positives Feedback. Als er jedoch in seiner Untersuchung der Widerstände seiner Patienten immer mehr von der orthodoxen

¹⁵⁹ Vgl. Achim Votsmeier, Gestalt-Therapie und die „Organismische Theorie“ – der Einfluß Kurt Goldsteins, in: Gestalttherapie (1995)1, S. 2-16, hier: S. 10. Bemerkenswert ist, dass Perls von sich selbst schreibt, dass er mit dem Begriff der Selbst-Verwirklichung lange Zeit nichts anfangen konnte: „1926 war ich Assistent bei Professor Kurt Goldstein am Institut für Hirnverletzte Soldaten. ... Hier genügt es zu erwähnen, dass er den Begriff Selbstverwirklichung gebrauchte, ohne dass ich ihn verstand. Als ich den gleichen Ausdruck 25 Jahre später von Maslow hörte, war er mir noch immer nicht ganz klar. ... Ich brauchte noch ein paar Jahre, um das Wesen der Selbst-verwirklichung in Sinne von Gertrude Stein's ‚Eine Rose ist eine Rose ist eine Rose‘ zu begreifen.“ (Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 5).

¹⁶⁰ Nach Sharaf (Myron Sharaf, Wilhelm Reich. Der Heilige Zorn des Lebendigen. Die Biografie, Berlin 1994 [Originalausgabe: FURY ON EARTH – A biography of Wilhelm Reich, New York 1983], S. 79) erlaubte Freud schon dem Studenten Reich als Analytiker zu praktizieren und überwies ihm selbst einige Patienten.

¹⁶¹ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 53.

¹⁶² Wilhelm Reich, Der triebhafte Charakter, Wien 1925.

Linie der Psychoanalyse abwich, erfuhr er zunächst zurückhaltende und schließlich offene Kritik Freuds. Die „Charakteranalyse“, Reichs Methode zur Behandlung von Widerständen, fand bei Freud genauso wenig Zustimmung wie sein Buch „Die Funktion des Orgasmus“¹⁶³. Reich ließ sich jedoch von seinen Ideen nicht abbringen und engagierte sich in den folgenden Jahren zunehmend politisch. In der von ihm gegründeten Sexpol-Bewegung verband er seine therapeutische Arbeit mit der politischen.

Nachdem die Zusammenarbeit mit Freud immer schwieriger wurde, zog Wilhelm Reich im Jahr 1930 von Wien nach Berlin um. Hier führte er seine Untersuchungen weiter und verband seine therapeutischen, sexuellen und politischen Anschauungen. Nach dem Gestalttherapeuten *Werner Bock* war die „individuelle Neurose ... für ihn das Ergebnis repressiver, sexualunterdrückender Erziehung, die den Sinn hatte, die bestehende gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten.“¹⁶⁴ Reich engagierte sich in seiner Berliner Zeit sehr für die Sexualaufklärung, die kostenlose Abgabe von Verhütungsmitteln, die Aufhebung bestehender Abtreibungsverbote und die Unterstützung von Schwangeren – gleichzeitig politisch bei der KPD.

Friedrich Perls war, wie oben erwähnt, von 1930 bis 1933 bei Reich zur Kontrollanalyse und begeistert davon, welche Neuerungen dieser in die Therapie einbrachte.¹⁶⁵ Lore Perls erlebte ihren Mann nach Beginn seiner Analyse bei Reich wie neugeboren.¹⁶⁶ Die gemeinsame Arbeit wurde jedoch durch die Machtergreifung Hitlers abgebrochen. Beide mussten vor den Nationalsozialisten fliehen. Reich verlor in diesen Jahren neben der geographischen auch seine politische und geistige Heimat: Im Jahr 1933 wurde er aus der KPD ausgeschlossen, seine radikalen Auffassungen zur Sexualität wurden als konterrevolutionär betrachtet. Ein Jahr später erlitt er das gleiche Schicksal als Psychoanalytiker. Seine Abweichungen von den Ideen Freuds und seine politisches Engagement führte zum Ausschluss von der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung.

Perls blieb Reich jedoch zunächst auch in seinem südafrikanischen Exil treu. Dort übersetzte er zusammen mit einer seiner Studentinnen die „Charakteranalyse“¹⁶⁷. Die weiteren Begegnungen mit Reich verliefen für Perls allerdings eher enttäuschend. Eine Begegnung beim psychoanalytischen Kongress in Marienbad im Jahr 1936 erlebte Perls genauso nie-

¹⁶³ Wilhelm Reich, *Die Funktion des Orgasmus*, Wien 1927.

¹⁶⁴ Werner Bock, *Der Glanz in den Augen. Wilhelm Reich, ein Wegbereiter der Gestalttherapie*, in: Bernd Bocian/ Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), *Gestalttherapie und Psychoanalyse*, a.a.O., S. 109-141, hier: S. 113.

¹⁶⁵ Vgl. Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 50-51.

¹⁶⁶ Vgl. Milan Sreckovic, *Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 52.

¹⁶⁷ Wilhelm Reich, *Charakteranalyse. Technik und Grundlage für Studierende und praktizierende Analytiker*, Wien 1933. Vergleiche: Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 51.

derschmetternd wie ein Treffen in den USA 1946. Reich war nur an sich selbst und seinen neuen Theorien interessiert. Perls konnte und wollte ihm dabei nicht mehr folgen. Er selbst schreibt daher von der Begegnung in Amerika: „Damals bekam ich wirklich einen Schreck. Er war aufgeblasen wie ein riesiger Ochsenfrosch und sein Gesichtsekzem war stärker geworden. Seine Stimme dröhnte wichtiguerisch, als er mich ungläubig fragte: ‚Sie haben von meiner Entdeckung, dem Orgon, nichts gehört?‘ Also fragte ich.“¹⁶⁸ Für Reich war das „Orgon“ eine universelle Lebensenergie, in den Worten Perls sah er in der „Existenz des Orgons die physikalische und sichtbare Entsprechung der Libido“¹⁶⁹. Perls interessierte sich jedoch dafür nicht und konnte nach seiner Entwicklung, in der die Libidotheorie Freuds ihre Relevanz verloren hatte, nichts mehr mit dieser „Entdeckung“ anfangen. Trotz allem blieb seine persönliche Wertschätzung gegenüber Reich, von dem er in seiner Berliner Zeit viel gelernt hatte, erhalten.¹⁷⁰

Verhältnisbestimmung: Individuum und Gesellschaft

Der Einzelne ist in den Augen Reichs deshalb neurotisch, weil ihn die gesellschaftlichen Bedingungen dazu gemacht haben.¹⁷¹ Er ging davon aus, dass „jede Gesellschaftsordnung sich diejenigen Charaktere schafft, die sie zu ihrem Bestande benötigt“¹⁷². Diese gesellschaftskritische bis -feindliche Haltung erhielt vor allem durch den Einfluss Goodmans, der als Anarchist diese Anschauungen Reichs schätzte, ihren Stellenwert im Grundlagentext der Gestalttherapie. Goodman hatte schon 1945 eine sehr positive Rezension zu den neu ins Englische übersetzten Büchern Reichs geschrieben. Goodman war nach Sharaf¹⁷³ begeistert von Reichs Kombination politischer Fragen mit tiefenpsychologischen Theorien und von dessen sexualbejahender Haltung.

In der Gestalttherapie wird die von Reich beschriebene Anpassung des Individuums an die Gesellschaft als die Introjektion sozialer Normen bezeichnet. Dadurch wird die Selbstverwirklichung (vgl. Goldstein) des Einzelnen verhindert, was zu Selbstentfremdung und schließlich im Extremfall zur „Selbstvergewaltigung“ führen kann. Darin sahen Perls, Hefferline und Goodman „das Zentrum der Neurose“¹⁷⁴ und konstatieren ganz im Sinne

¹⁶⁸ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 51.

¹⁶⁹ Ebd., S. 53.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 49 und 52.

¹⁷¹ Ich beziehe mich im Folgenden auf Werner Bock, Der Glanz in den Augen, a.a.O., S. 123-135.

¹⁷² Wilhelm Reich, Charakteranalyse, a.a.O., S. 12.

¹⁷³ Myron Sharaf, Wilhelm Reich, a.a.O., S. 321.

¹⁷⁴ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalttherapie. Grundlagen, a.a.O., S. 158.

Reichs: „Selbstvergewaltigung wird gesellschaftlich als ‚Charakterfestigkeit‘ geachtet.“¹⁷⁵ Später relativierte Perls seine Haltung gegenüber der Gesellschaft wieder etwas. Als Ziel der Psychotherapie beschrieb er einen Menschen, „der in lebendigem Kontakt mit der Gesellschaft leben kann, der sich weder von ihr verschlingen lässt noch sich völlig aus ihr zurückzieht“¹⁷⁶. Sein Ideal wurde ein „gut integrierter Mensch“¹⁷⁷.

Entdeckung: Bedeutung des Körpers und Ganzheitlichkeit

Reich entdeckte bei der Erforschung der Widerstände in der Therapie den Charakter als Schutz gegen psychische Gefahren von außen und innen.¹⁷⁸ Er bezeichnete den Charakter als die „spezifische Wesensart eines Menschen, einen Ausdruck der gesamten Vergangenheit“.¹⁷⁹ Wenn dieser Schutzmechanismus im Laufe der Zeit immer wieder verwendet wird, besteht seiner Ansicht nach die Gefahr, dass er chronisch und zum „charakterlichen ‚Panzer‘“¹⁸⁰ wird. Ein psychisch gesunder Mensch setzt den Charakter als flexiblen Schutz ein, bei einem Neurotiker haben sich die ungelösten Konflikte der Vergangenheit zu einer starren Struktur verhärtet. Die ursprüngliche Schutzfunktion hat sich zu einem psychischen Panzer verwandelt. In seinen weiteren Untersuchungen kam Reich zu dem Ergebnis, dass diesem psychischen „Panzer“ ein körperlicher „Muskelpanzer“ entspricht. Seiner Überzeugung nach drücken sich charakterliche Verdrängungsmechanismen in chronischen Muskelverspannungen aus. Sowohl der psychische Charakterpanzer als auch der körperliche Muskelpanzer hat die Aufgabe innere und äußere Gefahren abzuwehren, funktionell sind sie also identisch.

Die ganzheitliche Sicht des Menschen war *die* neue Entdeckung Reichs. *Edward Smith*, Psychologieprofessor an der Georgia State University (USA), betont dies in seinen Ausführungen über die Wurzeln der Gestalttherapie: „Perhaps the most significant contribution of Reich was his bringing the body into psychotherapy.“¹⁸¹ Perls selbst erkannte diesen Verdienst Reichs noch in seiner Autobiographie an: „Seine erste Entdeckung, der Muskelpanzer, war ein wichtiger Schritt über Freud hinaus. ... Ein weiterer Fortschritt von der Couch weg war die Tatsache, dass der Therapeut nun wirklich mit dem Patienten in Kon-

¹⁷⁵ Ebd., S. 157. Vgl. hierzu Werner. Bock, *Der Glanz in den Augen*, a.a.O., S. 124.

¹⁷⁶ Fritz Perls, *Grundlagen der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 44.

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Vgl. Myron Sharaf, *Wilhelm Reich*, a.a.O., S. 97.

¹⁷⁹ Wilhelm Reich, *Charakteranalyse*, a.a.O., S. 62.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Edward W. L. Smith, *The Roots of Gestalt Therapy*, in: ders. (Hrsg.), *The Growing Edge of Gestalt Therapy*, New York 1976, S. 3-36, hier: S. 7.

takt trat. Der ‚Körper‘ erhielt seine eigene Berechtigung.“¹⁸² Perls übernahm diese ganzheitliche Betrachtungsweise des Menschen, auch wenn er gegen die Muskelpanzer-Theorie Einwände erhob. Reichs Biograph, Myron Sharaf weist ausdrücklich auf diesen Zusammenhang hin: „*Gestalt* beinhaltet die Bewusstheit über Körperwahrnehmungen, vermeidet aber die direkte Berührung.“¹⁸³ Es geht dabei in der Gestalttherapie nicht um Körperarbeit an sich, sondern wie Werner Bock formuliert, „um die Ganzheitlichkeit der Erfahrung des Klienten.“¹⁸⁴ Durch Körperwahrnehmungen wird ermöglicht, im Erleben zu dieser „Ganzheitlichkeit“ zu gelangen. Dadurch kann Bewusstheit entstehen, die der wesentliche Heilfaktor für Perls war.

Prinzip: Selbstregulation des Organismus

Reich ging, ähnlich wie Goldstein, davon aus, dass jedes gesunde Individuum zur „Selbststeuerung des Handelns“¹⁸⁵ fähig sei. Perls übernahm dieses Konzept der „Selbstregulation des Organismus“ auch von Reich und bezeichnete es schon in seinem Buch „Das Ich, der Hunger und die Aggression“ als „Tatsache“¹⁸⁶. Später beschrieb es Perls genauer:

„Der gesunde Organismus mobilisiert alle seine Potentiale, um die im Vordergrund stehenden Bedürfnisse zu befriedigen. Sobald eine Aufgabe erledigt ist, weicht sie in den Hintergrund zurück und erlaubt dem, was inzwischen das Wichtigste geworden ist, in den Vordergrund zu treten. Das ist das Prinzip der organismischen Selbstregulation. *Wilhelm Reich* hat sich mit diesem Prinzip in Verbindung mit dem Orgasmus befasst, und er hat es dem Prinzip der moralistischen Regulation gegenübergestellt. Ich würde dieses lieber das Prinzip einer verstandesgesteuerten Regulation nennen.“¹⁸⁷

Ist es einem Menschen möglich, seine Bedürfnisse wahrzunehmen und zu befriedigen, dann kann er sich in den Augen Perls entwickeln und wachsen. Wird die Selbstregulation jedoch gestört, entstehen Neurosen und es kommt zu „Stagnation und Regression“.¹⁸⁸

¹⁸² Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 51-52.

¹⁸³ Myron Sharaf, *Wilhelm Reich*, a.a.O., S. 290.

¹⁸⁴ Werner Bock, *Der Glanz in den Augen*, a.a.O., S. 127.

¹⁸⁵ Wilhelm Reich, *Charakteranalyse*, a.a.O., S. 196.

¹⁸⁶ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 56.

¹⁸⁷ Friedrich S. Perls, *Gestalt – Wachstum – Integration*, a.a.O., S. 33-34.

¹⁸⁸ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, *Gestalttherapie. Praxis*, a.a.O., S. 15.

Fragestellung: „Wie“ statt „Was“ oder „Warum“

In seiner Arbeit richtete Reich den Fokus seiner Beobachtung zunehmend vom Inhalt des Gesagten weg, hin zu der Art und Weise, wie seine Patienten etwas mitteilten. Er konstatierte daher in der „Charakteranalyse“, dass ihre „Haltungen, das heißt die Art und Weise, wie sie ihre Träume erzählen, Fehlleistungen begehen, Einfälle bringen und Mitteilungen machen, besondere Beachtung“¹⁸⁹ verdienen. Nach Smith liegt der Grund darin in der Annahme Reichs, dass dadurch mehr über den Charakterwiderstand ausgedrückt wird, als durch den Inhalt.¹⁹⁰

Perls übernahm diese Herangehensweise und sprach dem „Wie“ vor dem „Was“ bzw. dem „Warum“ die absolute Priorität zu: „Unsere Aufgabe ist eher die Beobachtung und Behandlung der verschiedenen ‚Wie‘ jeder Blockierung als die Behandlung des ... ‚Warum‘.“¹⁹¹ Er forderte daher, in der Gegenwart wahrzunehmen, wie sich der Klient verhält: „Es besteht keine Notwendigkeit, zu raten und zu interpretieren. Wir hören die Blockierung eines Satzes, oder wir bemerken, dass der Patient den Atem anhält, oder wir sehen, dass er eine Faust macht, als wolle er jemanden schlagen, oder dass er die Beine schwingt, als wolle er treten.“¹⁹² Die Beachtung der Art und Weise, wie der Klient etwas macht, ermöglichte ihm selbst oftmals ganz leicht auf das „Warum“, den Grund eines Problems zu kommen. Ebenso hilfreich kann dabei die Rückmeldung des Therapeuten¹⁹³ (über das „Wie“) sein. Auch sie ermöglicht dem Klienten, seine Bewusstheit zu erhöhen und sich dadurch zu entwickeln.

Therapeutische Beziehung

Reich provozierte durch die Beachtung der „formalen Aspekte“ (Körpersprache, Art und Weise des Sprechens, ...) und die Rückmeldung seiner Beobachtungen an den Patienten, eine Intensivierung der therapeutischen Beziehung. Für seine Patienten wurde er dadurch als Therapeut und Mensch viel prägnanter als vorher. In der Psychoanalyse saß er am Kopfende der Patienten, außerhalb deren Sichtfeldes. In der Charakteranalyse setzte er sich nun immer öfter neben seine Patienten, konnte dadurch viel besser das „Wie“ wahrnehmen und trat in Beziehung.

¹⁸⁹ Wilhelm Reich, Charakteranalyse, a.a.O., S. 62-63.

¹⁹⁰ Vgl. Edward W.L. Smith, The Roots of Gestalt Therapy, a.a.O., S. 9.

¹⁹¹ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O., S. 89.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Vgl. Werner Bock, Der Glanz in den Augen, a.a.O., S. 130.

Für Perls war diese Art der Therapie neu. Bevor er bei Reich zur Analyse kam, hatte er in *Eugen Harnik* einen extremen Vertreter der „passiven Analyse“ kennen gelernt, der sich selbst als Mensch vollkommen aus der Therapie herausnahm. Perls schätzte bei Reich die Möglichkeit, direkt in Kontakt mit dem Therapeuten zu treten und begann dieses Setting in seiner eigenen Arbeit einzurichten. In seiner Zeit in Südafrika setzte er sich erstmals seinen Patienten gegenüber und machte dadurch einen Kontakt zwischen zwei realen Personen möglich.

Relevanz für die Gestalttherapie

Reich beeinflusste die Gestalttherapie insofern, als durch ihn

- die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft,
- die Bedeutung des Körpers sowie die Ganzheitlichkeit des Organismus,
- die Selbstregulation des Organismus,
- die Fragestellung in der Therapie und
- die therapeutische Beziehung

wieder bzw. erstmals für das therapeutische Arbeiten bedacht und für Friedrich Perls wichtig wurde. Ein ganz anderer, doch nicht minder wichtiger ganzheitlicher Ansatz, der das gestalttherapeutische Verständnis des Organismus entscheidend prägte, findet sich bei Jan Christiaan Smuts.

2.3.3 Jan Christiaan Smuts

Auch *Jan Christiaan Smuts* (1870-1950), südafrikanischer Politiker, General, Biologe und Philosoph, hatte mit seinem Buch „Holism and Evolution“¹⁹⁴ wesentlichen Einfluss auf den ganzheitlichen Ansatz des Perls'schen Denkens.¹⁹⁵ Smuts, der neben unterschiedlichen politischen Ämtern von 1919 -1924 und von 1939-1948 Premierminister von Südafrika war, pendelte beruflich zwischen Politik, Militär und Wissenschaftstheorie. So war er maßgeblich am Aufbau des Völkerbunds beteiligt und zählte zu den Gründungsmitgliedern der UN. Im Burenkrieg (1899-1902) führte er Aufständische der Kapprovinz an und kämpfte im Ersten Weltkrieg mit den Empire-Truppen gegen Deutsch-Südwestafrika. Sein wissenschaftlich bedeutendstes Werk ist die Einführung des Begriffs „Holismus“ im biolo-

¹⁹⁴ Jan Christiaan Smuts, *Die holistische Welt*, Berlin 1938 (Original: *Holism and Evolution*, London ³1936 [New York ¹1926]).

¹⁹⁵ Vgl. Edward W. L. Smith, *The Roots of Gestalt Therapy*, a.a.O., S. 31-32.

gischen und physikalischen Kontext.¹⁹⁶ Dabei bezog er sich, wie im Titel des Buches „Holism and Evolution“ erkennbar wird, auf *Darwins* Evolutionstheorie und griff gleichzeitig auf *Einsteins* Feld- und Prozessorientierung, auf *Bergsons* Kreativitätslehre und auf die biologische Organismus-Theorie von *De Vries* zurück.¹⁹⁷

Hier wird nun zunächst der Begriff „Holismus“ differenziert, schließlich Smuts Relevanz für die Gestalttherapie expliziert.

Holismus

Smuts erklärte mit dem Begriff „Holismus“ die Daseinsformen der Welt, indem er an sie mit einer ganzheitlichen Betrachtungsweise herangeht. „Psychische Vorgänge oder Gegenstände einfachster wie auch komplexer Art“¹⁹⁸ sah er als ganzheitlich bestimmt an, sie besitzen seines Erachtens Eigenschaften „die an keinem ihrer isolierten Teile vorzufinden sind.“¹⁹⁹

Für Perls ist der Begriff Holismus „ein von General Smuts geprägter Ausdruck, der die Auffassung bezeichnet, dass die Welt ‚an sich‘ nicht aus Atomen besteht, sondern aus Strukturen, die eine andere Bedeutung haben als die Summe ihrer Bestandteile.“²⁰⁰

Das holistische Prinzip besagt nach Smuts, „dass die Wirklichkeit von Grund auf holistisch ist und, dass alle Daseinsformen, in denen dieses Prinzip zum Ausdruck kommt, danach streben, Ganze zu sein oder holistisch in mehr oder minder starkem Maße zu sein.“²⁰¹

Smuts beschrieb in seinem Buch „Die holistische Welt“ ein ganzheitliches Konzept der menschlichen Evolution. Ziel der ganzen Evolution ist die Entstehung von immer differenzierteren Ganzheiten, denen die alten Ganzheiten, aus denen sie sich entwickelt haben, als Grundlage dienen. Die Person wird darin als organismische Einheit gedacht, die den höchst möglichen Grad an Gestaltwerdung erreicht hat. Smuts stellte damit die „menschliche Persönlichkeit an die Spitze“²⁰² und betrachtete sie „als den Gipfel der fortschreitenden Reihen der Ganzen in der Evolution des gegenwärtigen Universums.“²⁰³

¹⁹⁶ Vgl. Artikel „Smuts“, in: Stefan Blankertz/ Erhard Doubrawa, Lexikon der Gestalttherapie, Wuppertal 2005, S. 271-273, hier: S. 271.

¹⁹⁷ Vgl. hierzu Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, a.a.O., S. 104 und Hilarion Petzold, Die Gestalttherapie von Fritz Perls, Lore Perls und Paul Goodman, in: Integrative Therapie (1984) 1-2, S. 5-72, hier: S. 17.

¹⁹⁸ Artikel „Holismus“, in: Gerd Wenninger (Red.), Lexikon der Psychologie, a.a.O., S. 215.

¹⁹⁹ Ebd.

²⁰⁰ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 35.

²⁰¹ Jan Christiaan Smuts, Die holistische Welt, a.a.O., S. X.

²⁰² Ebd. S. XIV.

²⁰³ Ebd., Vgl. hierzu auch die Ausdifferenzierung der „fortschreitenden Stufung“ auf S. 89.

Selbstverwirklichung und Entfaltung der Person orientieren sich an der Entwicklung immer komplexerer Ganzheiten. Eine wechselseitige Kooperation der Einheiten ermöglicht eine Selbstregulation.²⁰⁴ Hierzu hielt Smuts fest: „Diese organische Anordnung und Synthese der Funktionen zeigt sich nicht nur in allen geläufigen Funktionen des Organismus, sondern ganz besonders in ihrer Fähigkeit, sich im Falle einer Verletzung selbsttätig wieder zu heilen.“²⁰⁵

Bei der Lektüre der *Holistischen Welt* werden drei Hauptwesenszüge des Holismus erkennbar:²⁰⁶

1. *Ganzheitliche Wahrnehmung*: Die Möglichkeit der Erkenntnis ist nur eine ganzheitliche, das heißt, die Wahrnehmung richtet sich auf Ganzheiten, nicht auf Einzelteile, die diesen Ganzheiten zugrunde liegen. Wie in der Gestaltpsychologie beschrieben, strukturiert der Mensch die Einzelteile zu sinnvollen Ganzen. Smuts betont hierzu: „Die Wirklichkeit kommt somit in dem neuen Ganzen zum Durchbruch, sie wird in dem neuen Ganzen sichtbar, und nicht in der Summe der Teile, von denen dieses Ganze ausgegangen ist.“²⁰⁷

2. *Ganzheitlichkeit als Prinzip*: Die Ganzheitlichkeit ist das Prinzip, das allen Dingen innewohnt. Smuts Hauptanliegen in der „Holistischen Welt“ war es darzulegen, dass „die Ganzheit selbst ... ein wesenhafter und realer Faktor (ist), der in allen Teilen zum Ausdruck kommt und der somit (mit den Teilen) grund- und formbestimmendes, konstitutives Element des Wirklichen ist. Die Ganzheit ist ein tatsächlich zur Auswirkung kommender kausaler Faktor in der Wirklichkeit.“²⁰⁸

3. *Streben nach Ganzheitlichkeit*: Schließlich streben alle Dinge nach Ganzheitlichkeit und Vervollständigung. Alles Leben entwickelt sich, indem es nach Ganzheit strebt, was der Auslöser für die Bildung von immer komplexeren Ganzen ist. In Smuts Worten:

„Das Endergebnis ist, dass dieses Universum auf eine Ganzheit zustrebt, dass es die grundlegende Eigenart dieses Universums ist, aus Ganzen zusammengesetzt zu sein, aus immer vollständigeren und fortgeschritteneren Ganzen, und dass die Evolution des Universums, des anorganischen wie des organischen, nichts anderes ist als der Beleg für diesen Ganzen hervorbringenden Wesenszug des Universums.“²⁰⁹

²⁰⁴ Vgl. Martina Gremmler-Fuhr, Grundkonzepte und Modelle der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ dies. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 345-392, hier: S. 347-348.

²⁰⁵ Jan Christiaan Smuts, Die holistische Welt, a.a.O., S. 61.

²⁰⁶ Vgl. Artikel „Holismus“ in: Stefan Blankertz/ Erhard Doubrawa, Lexikon der Gestalttherapie, a.a.O., S. 150-155, hier: S. 151.

²⁰⁷ Jan Christiaan Smuts, Die holistische Welt, a.a.O. S. X.

²⁰⁸ Ebd., S. XI.

²⁰⁹ Ebd., S. 335.

Werfen wir zunächst noch einen Blick auf die Lebensgeschichte Perls: Friedrich Perls lernte den Holismus 1926, in seiner Frankfurter Zeit, kennen. Unter den Assistenten Goldsteins galt das Buch Smuts als ein Geheimtipp.²¹⁰ Im Exil in Südafrika begegnete Perls Smuts dann persönlich und war nach den Worten Laura Perls so begeistert von ihm, dass er ursprünglich Smuts für das Vorwort von „Ego, Hunger and Aggression“ gewinnen wollte.²¹¹ In einem Interview nannte Frederick Perls daher Smuts

„eine wichtige Person in meiner Entwicklung; er war der erste wirkliche Holist und ging sogar weiter als *Goldstein*. *Goldstein* betrachtete den Organismus als Ganzheit, *Smuts* sah jedoch auch noch den ökologischen Aspekt, dass es nicht nur der Organismus ist, sondern der in die Welt eingebettete Organismus, der zählt, dass man das eine nicht ohne das andere betrachten kann.“²¹²

Das Neue an Smuts war, dass er behauptete, die ganze Welt sei holistisch strukturiert. Er beschränkte sich eben nicht mehr auf die Psychologie wie die Gestaltpsychologen oder auf den Organismus wie Goldstein.

Relevanz für die Gestalttherapie

Nun soll untersucht werden, wie Smuts Gedanken die Gestalttherapie konkret beeinflussen. Drei Schwerpunkte lassen sich bezeichnen:

Assimilation

In Perls Konzeption der Assimilation, in der er die Analogie der physischen Aufnahme und Verarbeitung von Nahrung mit der von geistigen Einflüssen betonte,²¹³ bezog er sich explizit auf die holistische Weltdeutung. Smuts sah die integere Ganzheit der Persönlichkeit darin, „dass sie einerseits die Fähigkeit zu assimilieren entwickelt und verstärkt und aus jedem Material, das für ihre Bedürfnisse notwendig ist, einen unverletzlichen Teil ihrer selbst macht, und dass sie andererseits alle nichtassimilierten äußeren Stoffe zurückweist, die zu ihr kommen, ohne in ihr als Ganzes eingegliedert zu sein.“²¹⁴ Wie oben schon erwähnt, erinnert dieser Gedankengang an die später von Perls entwickelte Vorstellung der

²¹⁰ Vgl. Ludwig Frambach, Identität und Befreiung, a.a.O., S. 60.

²¹¹ Vgl. Zitat einer persönlichen Mitteilung von Laura Perls in: Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, a.a.O., S. 104.

²¹² James Simkin, Ein Interview mit Dr. Friedrich Perls (1966), in: Friedrich S. Perls, Gestalt, Wachstum, Integration. Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen, hrsg. von Hilarion Petzold, Paderborn (1980) ⁵1992, S. 17-26, hier: S. 24.

²¹³ Vgl. hierzu die geschichtliche Darstellung der Gestalttherapie in Teil II 1.1.

²¹⁴ Jan Christiaan Smuts, Die holistische Welt, a.a.O., S. 312 .

Entstehung von Neurosen, hier speziell an die „Introjektion“²¹⁵. Perls beschrieb diesen Zusammenhang ganz ähnlich wie Smuts:

„Was wir aus unserer Umwelt wirklich assimilieren, wird unser eigen. Wir können damit machen, was wir wollen. Wir können es zurückhalten oder in der neuen Form, zu der es in uns geworden ist, wiedergeben. Was wir aber unzerkaut hinunterschlucken, was wir unkritisch annehmen, was wir in uns hineinlassen, ohne es zu verdauen, ist ein Fremdkörper, ein Parasit, der sich in uns breitmacht.“²¹⁶

In Perls Augen braucht ein Mensch physische und psychische Nahrung von seiner Umwelt. Nur durch diese kann er wachsen und sich entwickeln. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass diese „Nahrung“ – wenn sie nicht richtig verdaut wird – belastend und eher kontraproduktiv wirkt. Um zu einem positiven Entwicklungsschritt zu gelangen, forderte Perls dazu auf, den psychischen Assimilationsprozess genauer zu beobachten:

„Theorien, Tatsachen, Verhaltensnormen, moralische, ethische, ästhetische oder politische Werte – alle kommen ursprünglich aus der Außenwelt auf uns zu. Es gibt nichts in unserem Inneren, das nicht aus der Umwelt käme; es gibt aber in der Umwelt nichts, für das nicht ein organismisches Bedürfnis, physischer oder psychischer Art, bestünde. Diese Ideen müssen verdaut und bewältigt werden, wenn sie wirklich unsere eigenen, ein Teil unserer selbst werden sollen. Wenn wir sie dagegen im ganzen unkritisch übernehmen, weil irgend jemand uns das gesagt hat, weil sie modern sind oder risikolos oder alt-hergebracht oder unmodern oder gefährlich oder revolutionär – dann liegen sie schwer auf uns. Sie sind in Wahrheit unverdaulich. Sie sind nach wie vor Fremdkörper, auch wenn sie sich in unserem Geist eingenistet haben. Solcherlei unverdaute Einstellungen, Handlungsweisen, Gefühle und Wertungen nennen die Psychologen *Introjekte*, und den Mechanismus, durch den diese fremden Gewächse der Persönlichkeit hinzugefügt werden, nennen wir Introjektion.“²¹⁷

Die Ähnlichkeit zu Smuts Gedanken findet in folgendem Zitat Smuts seinen Abschluss, das Perls seinem zweiten Kapitel in „Das Ich, der Hunger und die Aggression“ voranstellt:

„Jedes Element fremden oder feindlichen Wesens, das in die Persönlichkeit eingeführt wird, schafft innere Reibung, hemmt ihre Arbeiten und kann zu ihrer vollständigen Auflösung führen. Die Persönlichkeit hängt wie der Organismus für ihr Fortbestehen von einer Versorgung mit den aus der Umwelt gelieferten Nahrungsstoffen verstan-

²¹⁵ Erving und Miriam Polster charakterisieren dieses Verhalten (Erving und Miriam Polster, *Gestalttherapie*, a.a.O., S. 81): „Der *Introjektor* investiert seine Energie in der passiven Aufnahme dessen, was ihm die Umwelt anbietet. Er verwendet wenig Mühe darauf, seine Bedürfnisse oder Wünsche zu spezifizieren. Dies setzt voraus, dass er unkritisch bleibt oder in einer völlig freundlichen Umwelt lebt. Solange er in diesem Stadium bleibt, muss er, wenn die Welt sich nicht mehr seinen Bedürfnissen gemäß verhält, seine Energie vollständig darauf verwenden, sich seine Zufriedenheit mit den gegebenen Umständen zu bewahren.“

²¹⁶ Fritz Perls, *Grundlagen der Gestalt-Therapie*, a.a.O., S. 50.

²¹⁷ Ebd., S. 51.

desmäßiger, sozialer und ähnlicher Art ab. Aber dieser fremde Stoff kann, wenn er nicht durch die Persönlichkeit entsprechend metabolisiert und assimiliert wird, die Persönlichkeit verletzen und für sie sogar schädlich sein. So wie die organische Assimilation für das tierische Wachstum wesentlich ist, so wird die geistige, sittliche und soziale Assimilation auf seiten der Persönlichkeit zu der bei ihrer Entwicklung und Ichverwirklichung zentralen Tatsache. Die Fähigkeit zur Assimilation schwankt stark je nach dem individuellen Falle. Ein Goethe konnte Wissenschaft und Kunst und Literatur aufnehmen und assimilieren.

Er konnte diese ungeheure Menge Erfahrung assimilieren, sie zu seinem eigenen Wesen machen und alles zu jener Größe und Herrlichkeit der Ichverwirklichung betragen lassen, die ihn zu einem der größten Menschen machte.“²¹⁸

Streben nach Ganzheitlichkeit

Einen anderen Akzent des Holismus, den sich Perls herausgriff, ist der des Strebens aller Dinge nach Ganzheitlichkeit und Vervollständigung. Ähnlich wie die Gestaltpsychologie (Tendenz zur guten Gestalt) postulierte Smuts diese Entwicklung zu „immer vollständigeren und fortgeschritteneren Ganzen“. Perls verwendete diesen Gedanken, um das Wesen des menschlichen Organismus zu erklären:

„Das Wiederholen einer Handlung, bis man sie beherrscht, ist das Wesen der Entwicklung. Eine mechanische Wiederholung, die keine Vollkommenheit zum Ziel hat, steht im Gegensatz zum organischen Leben, zum „kreativen Holismus“ (Smuts). Das Interesse wird nur so lange gefesselt, wie die vorliegende Aufgabe ungelöst ist. Sobald sie erledigt ist, verschwindet das Interesse, bis eine neue Aufgabe wieder Interesse weckt.“²¹⁹

Ganzheitlichkeit des menschlichen Organismus

Ein letzter wesentlicher Aspekt der Gestalttherapie, der seine Wurzeln in Smuts Holismus-Theorie hat, ist der Gedanke der grundlegenden Ganzheitlichkeit des Menschen. Perls äußerte zu dieser Ganzheitstheorie: „Eine der offenkundigsten Fakten in bezug auf den Menschen ist, dass er einen einheitlichen Organismus bildet.“²²⁰ Er stellte hierzu an anderer Stelle fest,

„dass der Organismus stets als ein Ganzes arbeitet. Wir *haben* nicht eine Leber oder ein Herz. Wir *sind* Leber und Herz und Gehirn und so weiter, und sogar das ist falsch.

²¹⁸ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 127. Am Ende des Zitats gibt Perls selbst als Belegstelle an: „J.C. Smuts, Die holistische Welt, Berlin 1938, S. 310-311.“

²¹⁹ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 123.

²²⁰ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O., S. 26.

Wir sind keine Summe von Teilen, sondern ein *Zusammenspiel* all dieser verschiedenen Teilchen, die in die Bildung des Organismus eingehen.“²²¹

Die Ganzheitlichkeit des Menschen erklärte Perls auch dadurch, dass er physische und psychische Aktionen des Menschen als Handlungen des ganzen Menschen betrachtet, die sich nur durch den Grad ihrer Aktivität unterscheiden: „Die psychische Aktivität erscheint jetzt als eine Aktivität der ganzen Person, nur mit einem geringeren Energieaufwand als dem für die sogenannten physischen Aktivitäten ausgeführt.“²²²

Die Art der Intensität einer Handlung entscheidet letztlich darüber, ob sie psychisch oder physisch ist. Perls zeigte dies am Beispiel des Kampfes.²²³ Kämpft ein Mann mit einem Gegner, dann äußert er sich physisch durch z.B. einen hochroten Kopf, Schweißausbruch, geballte Fäuste und eventuell unkontrollierte Schläge auf den Gegner. Verringert sich die Intensität der Aktivität kann sich die körperliche in eine psychische Handlung verwandeln. Der betroffene Mensch ärgert sich innerlich, denkt über seinen Gegner nach, hegt vielleicht Rachegedanken und fühlt Zorn. Er wird sicherlich auch noch einige körperliche Anzeichen des Kampfes haben, aber sie sind jetzt weniger auffällig und intensiv als im Kampf. Perls postulierte daher: „Der Organismus agiert mit seiner Umgebung oder reagiert auf sie mit größerer oder geringerer Intensität; wenn die Intensität nachlässt, wird das physische Verhalten zum psychischen Verhalten. Wenn die Intensität zunimmt, wandelt sich geistiges Verhalten in physisches.“²²⁴ Das heißt für die Gestalttherapie: „Das Konzept, dass menschliches Leben und Verhalten sich auf verschiedenen Aktivitätsstufen vollzieht“, ²²⁵ versetzte Perls in den Stand, „das menschliche Wesen als das was es ist, zu betrachten, nämlich als Ganzes, und sein Verhalten zu studieren, wo es sich manifestiert, nämlich auf der offenen (overt) Ebene der körperlichen und auf der verdeckten (covert) Ebene der psychischen Aktivität. Wenn wir einmal erkannt haben, dass Gedanken und Handlungen aus demselben Stoff sind, können wir von einer auf die andere Ebene übertragen und transponieren.“²²⁶

Perls sah in diesem Konzept die Grundlage für die Betrachtung des ganzen Menschen. Es ermöglichte ihm, sowohl die psychischen als auch die körperlichen Handlungen (z.B. Körpersprache) mit in seine Therapie einzubeziehen und die ganzen Beobachtungen in Beziehung zu setzen. Sowohl das, was der Klient sagt, als auch das, was er tut, steht in enger Wechselbeziehung. Die Handlungen geben Hinweise auf die Gedanken und umgekehrt. Beides ist somit Gegenstand der Betrachtung und erweitert den psychotherapeutischen

²²¹ Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 14.

²²² Fritz Perls, *Grundlagen der Gestalt-Therapie*, a.a.O., S. 31.

²²³ Ebd., S. 31-32.

²²⁴ Ebd., S. 31.

²²⁵ Ebd., S. 32.

²²⁶ Ebd., S. 33.

Horizont. Perls pointiert: „Denn wieviel größer ist das Gebiet geworden, das wir beobachten können! Wenn psychische und physische Aktivitäten gleicher Gattung sind, können wir beide als Manifestationen desselben menschlichen Wesens ansehen.“²²⁷

Fassen wir zusammen: Die wesentlichen Punkte, die Frederick Perls aus Smuts Holismustheorie für das gestalttherapeutische Organismus-Konzept übernommen hat, sind das *Verständnis von der Assimilation* physischer und psychischer „Nahrung“, das *Streben nach Ganzheitlichkeit* und die *Ganzheitlichkeit des Organismus*.

2.3.4 Zusammenfassung der Organismus-Konzeption

Wie wir gesehen haben, wurde der menschliche Organismus sowohl von Kurt Goldstein, von Wilhelm Reich als auch von Jan Christiaan Smuts als Einheit und Ganzheit betrachtet. Dieser neue Gedanke, der den Leib-Seele-Dualismus des damaligen wissenschaftlichen Denkens überwinden wollte, wurde für Frederick Perls und seine Gestalttherapie grundlegend wichtig. Für ihn war die ganzheitliche Betrachtung des menschlichen Organismus die Voraussetzung für die Heilung von Neurosen, daher formulierte er: „Wir meinen ferner, dass die Aufspaltung in ‚Psychisch oder Physisch‘, ‚Leib und Seele‘ ganz und gar künstlich ist und dass die Konzentration auf einen Begriff innerhalb dieser falschen Dichotomie die Erhaltung, nicht aber die Heilung von Neurosen bedeutet.“²²⁸

Der Begriff des Organismus, den Perls von Goldstein übernommen hat, umfasst diese beiden Aspekte des Menschseins und will Physisches und Psychisches unter diesen Begriff vereinen. Perls war davon überzeugt: „In dem Augenblick nämlich, in dem wir sagen, wir *haben* einen Körper, führen wir eine Spaltung ein, – so, als ob es ein *Ich* gäbe, das sich im Besitz des Körpers oder des Organismus glaubt. Wir *sind* Körper (body), wir *sind* jemand (somebody) – ‚Ich *bin* jemand (somebody)‘, ‚Ich bin niemand (nobody)‘. Es dreht sich also mehr um *sein* als um *haben*. Deshalb nennen wir unseren Ansatz den existenziellen Ansatz: Wir existieren als Organismus.“²²⁹

Der Organismus hat das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Goldstein) und strebt nach immer komplexeren Ganzheiten (Goldstein, Smuts). In diesem Gedankengang übernahm Perls auch von Goldstein, Reich und Smuts die Vorstellung der „organismischen Selbstre-

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O., S. 71.

²²⁹ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 15.

gulation“, die er später als Homöostase bezeichnet. Dieser Begriff sei hier abschließend zu den Ausführungen über das Organismus-Konzept erläutert.

2.3.5 Homöostase

Die Selbstregulation des Organismus setzt Perls mit dem physiologischen Prinzip der Homöostase gleich. In der Physiologie wird darunter die Fähigkeit des Organismus verstanden, ein relativ konstantes Gleichgewicht der Körperfunktionen gegen Einflüsse von außen aufrechtzuerhalten. Elementare Prozesse regeln so zum Beispiel den Blutkreislauf, die Körpertemperatur und den Säure-Base-Haushalt. Am Beispiel der Körpertemperatur macht die Gestalttherapeutin *Barbara Staemmler* deutlich, wie der ganze Organismus in den homöostatischen Prozess integriert ist: „Bei Kälte existiert in unserem Körper ein Wärmedefizit, auf das er mit physiologischen Reaktionen antwortet, auf psychischer Ebene spüren wir, dass wir frieren, und es entsteht das Bedürfnis, uns zu wärmen. Der Verstand differenziert nun dieses Bedürfnis, und es kommen Vorstellungen wie Pullover oder Ofen in uns auf. Erreichen wir durch Aufsuchen eines warmen Raumes unser Ziel, lösen sich unsere Visionen auf. Der Organismus befindet sich wieder im Gleichgewicht.“²³⁰

Für Perls war der „homöostatische Prozess ... der Vorgang, durch den der Organismus sein Gleichgewicht und dadurch seine Gesundheit unter wechselnden Bedingungen aufrechterhält. Homöostase ist also der Prozess, durch den der Organismus seine Bedürfnisse befriedigt.“²³¹

Auf Grund seiner ganzheitlichen Organismusvorstellung galten für Perls die oben beschriebenen physiologischen Prozesse der Homöostase ebenfalls für den psychischen Bereich. Auch Störungen des seelischen Gleichgewichts lösen im Organismus Unwohlsein und damit das Bedürfnis aus, den Gleichgewichtszustand wieder zu erreichen. Perls betonte daher: „Diese psychischen Bedürfnisse werden durch etwas befriedigt, was man die psychologische Entsprechung zum homöostatischen Prozeß nennen könnte.“²³²

Diese Tendenz zu einem gesunden Gleichgewichtszustand ist grundlegend für die Existenz und die Entwicklung des Organismus in und mit seiner Umwelt. „Wir können also den homöostatischen Prozess“, so akzentuierte Perls, „den der Selbstregulierung nennen, den

²³⁰ Barbara Staemmler, Theoretische Grundlagen und Konzepte der Gestalttherapie, a.a.O., S. 20.

²³¹ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O., S. 22.

²³² Ebd., S. 24.

Prozess, durch den der Organismus sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt.“²³³ Dieses Bemühen des Organismus läuft nach einem bestimmten Zyklus²³⁴ ab:

1. Gleichgewichtszustand des Organismus
2. Störung durch einen Stimulus – entweder durch einen
 - a) internen Stimulus, wie z.B. ein Bedürfnis, das so intensiv geworden ist, dass es nach Befriedigung verlangt, oder durch einen
 - b) externen Stimulus, wie z.B. einen Angriff oder eine Forderung.
3. Der Organismus entwickelt Phantasien und Vorstellungen oder sucht nach Realitäten, die dem Stimulus entsprechen.
4. Die Spannungen, die durch den Stimulus provoziert wurden, werden bei internen Stimuli durch die Befriedigung der Bedürfnisse abgebaut, bei externen Stimuli durch deren Erfüllung bzw. Abwehr.
5. Der Gleichgewichtszustand des Organismus ist wieder hergestellt.

Störungen des Gleichgewichtszustandes evozieren Unbehagen, so dass der Organismus versucht, diesen Zustand wieder zu erlangen. Ein einfaches Beispiel eines inneren Stimulus soll dies verdeutlichen:

1. Ein Mann sitzt an seinem Schreibtisch und liest einen Text.
2. Er verspürt Hunger und das Bedürfnis etwas zu essen.
3. Er denkt an ein Wurstbrot.
4. Er geht in die Küche, macht sich ein Wurstbrot und isst es.
5. Der Mann sitzt wieder am Schreibtisch und liest den Text weiter.

Wenn der Organismus fähig ist, seine Bedürfnisse²³⁵ wahrzunehmen und die Möglichkeit hat, sie zu erfüllen, dann sind die beiden Faktoren erfüllt, die den homöostatischen Prozess und damit die Rückkehr zum Gleichgewichtszustand ermöglichen. Fehlt dem Organismus die Fähigkeit zur Wahrnehmung seiner Bedürfnisse oder die Möglichkeit zur Umsetzung, sind die beiden nicht ausgewogen, dann ist die Selbstregulation des Organismus eingeschränkt bzw. unmöglich. „Wenn der homöostatische Prozess bis zu einem gewissen Grade versagt,“ unterstreicht Perls, „wenn der Organismus zu lange in einem Zustand des Ungleichgewichts bleibt und seine Bedürfnisse nicht befriedigen kann, ist er krank.“²³⁶ In gestalttherapeutischer Diktion ist die Ursache von physischer oder psychischer Krankheit

²³³ Ebd., S. 23.

²³⁴ Leicht abgewandelt nach: Hilarion Petzold, Gestalttherapie und Psychodrama, Kassel 1973, S. 28.

²³⁵ Im gestalttherapeutischen Kontext wird unter „Bedürfnis“ immer ein Entwicklungsbedürfnis verstanden. Vgl. Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 95. Vgl. auch II 3.3.

²³⁶ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O., S. 22.

demnach das gestörte Gleichgewicht des Organismus, das nicht mehr selbstständig wiederhergestellt werden kann. Wenn sich der Mensch jedoch dieser „organismischen Selbstregulierung“ überlässt, sie mit Bewusstheit wahrnimmt und sie nicht durch seinen Verstand abwehrt, dann kommt nach den Worten Perls die „Weisheit des Organismus“ zum Tragen: „Denn bei voller Bewusstheit, wird man sich dieser organismischen Selbstregulierung bewußt, und man kann dem Organismus die Herrschaft überlassen, ohne dazwischen zu treten, ohne zu unterbrechen: Wir können uns auf die Weisheit des Organismus verlassen. Und der Gegensatz dazu ist die ganze Krankheit der Selbstmanipulierung, der Herrschaft der Umwelt und so weiter, die diese feingefügte organismische Selbst-Herrschaft stört.“²³⁷ Perls meinte mit der Selbstmanipulierung, dass wir oftmals unsere Bedürfnisse gar nicht wahrnehmen oder sie einfach abwehren und dadurch die Selbstregulierung stören. Wenn der homöostatische Prozess jedoch nicht gestört wird, dann ist das Gleichgewicht möglich und der Organismus gesund.

Für den Fall, dass mehrere Bedürfnisse gleichzeitig für den Organismus relevant werden, erhält dasjenige den Vorrang, das am wichtigsten für das Überleben des Organismus ist. Perls war der Meinung, dass der gesunde Organismus „sozusagen mit einer Hierarchie der Werte zu arbeiten“ scheint. „Da er nicht mehr als eine Sache zur gleichen Zeit gut erledigen kann, widmet er sich dem vorherrschenden lebenswichtigen Bedürfnis, ehe er sich mit irgend etwas anderem befasst.“²³⁸ Während eines Vortrags erklärte Perls diesen Sachverhalt anhand eines Beispiels:

„Wenn es hier plötzlich zu brennen anfangen würde, wäre das Feuer wichtiger als unsere Gespräche. Wenn man dann rennt und rennt und vor dem Feuer flieht, wird man plötzlich außer Atem sein, und dann ist die Sauerstoffzufuhr wichtiger als das Feuer. Man hält an und holt Luft, denn das ist jetzt das Wichtigste.“²³⁹

In einem anderen Zusammenhang wies Perls selbst auf den Zusammenhang dieses Prinzips mit dem des „Figur-Grund-Prinzips“ der Gestaltpsychologie hin:

„Wenn wir dieses Prinzip in Begriffen der Gestaltpsychologie darlegen, können wir sagen, dass das vorherrschende Bedürfnis eines Organismus jederzeit ‚Figur‘ ist und dass die anderen, zumindest zeitweilig, in den Hintergrund rücken. Die ‚Figur‘ bildet das Bedürfnis, das am heftigsten auf Befriedigung drängt“²⁴⁰.

Um einen Gleichgewichtszustand geht es auch in der Philosophie Salomon Friedlaenders. Dessen Konzept ist zwar ganz anders geartet, für Perls jedoch genauso relevant.

²³⁷ Ebd., S. 25-26.

²³⁸ Ebd., S. 25.

²³⁹ Frederick S. Perls, Gestalttherapie in Aktion, a.a.O., S. 25.

²⁴⁰ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O., S. 26.

2.4 Differentielles Denken

Auch *Salomon Friedlaender* (1871-1946), Philosoph und Autor expressionistischer Grotesken, prägte mit seinem differentiellen Denken, das er in seinem Hauptwerk „Schöpferische Indifferenz“²⁴¹ vorstellte, maßgeblich Perls Vorstellung von Psychotherapie. Perls betonte dies selbst noch in seiner Autobiographie: „Die Orientierung der schöpferischen Indifferenz ist einleuchtend für mich. Ich habe dem ersten Kapitel von *Das Ich, der Hunger und die Aggression* nichts hinzuzufügen.“²⁴² Was ist aber unter dieser „schöpferischen Indifferenz“ zu verstehen?

Ausgangspunkt der Überlegungen Friedlaenders war der Gedanke, dass Differenz *das* Merkmal aller Phänomene ist. Er konstatiert: „Das allerallergemeinste Merkmal jedes irgend möglichen Phänomens ist der Unterschied, die Differenz, welche bis ins Extreme gehen kann.“²⁴³

Die Struktur dieser Differenz ist die Polarität. Alles existiert mit seinem Gegenpol, mit seinem Gegensatz. Friedlaender war der Überzeugung: „Die Welt richtet sich polar nach dem eignen Selbst. Polarität ist der Ariadnefaden im Labyrinth der Welt.“²⁴⁴ Die Welt entspringt seiner Auffassung nach einem „persönlichen Mittelkern“, dem schöpferischen Nichts, das in sich identisch und nicht unterschiedlich bzw. polar ist. Die Welt ist für ihn „das Auseinander, das Entzwei eines Zusammen, das allzu innig ist, als dass es nicht, um schöpferisch sein zu können, geäußert, entfernt, gepaart, Zwilling sein müsste. So ist alles Ferne das Entzwei des mehr als Nahen.“²⁴⁵ Jeder Pol, jedes Phänomen kann daher nur dann wirklich erkannt werden, wenn der entsprechende andere Pol (sein Gegenteil) auch in Betracht gezogen wird. Im Kontakt mit einem Pol besteht nach Friedlaender aber die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, das „Zusammen“, die grundlegende Wesenseinheit des Phänomens zu erkennen. Er formuliert daher: „Es ist nun Wahnsinn, wenn man ein Extrem ohne das andere fassen will, moralisch oder sonst wie; sie bedeuten (polar) dasselbe, und man befasst sich, wie man es auch anstelle, immer mit beiden.“²⁴⁶ Um ein Phänomen einordnen zu können, müssen Menschen das Gegenteil mitdenken bzw. kennen: die Nacht

²⁴¹ Salomon Friedlaender, *Schöpferische Indifferenz*, München ¹1918. Eine ausführlichere Darstellung des Lebens und Werks Salomon Friedlaenders ist bei Ludwig Frambach (ders., *Schöpferische Indifferenz – die Philosophie von Salomo Friedländer*, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Gestalttherapie*, a.a.O., S. 295-308; ders., *Identität und Befreiung*, a.a.O., S. 41-49) zu finden.

²⁴² Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 80.

²⁴³ Salomon Friedlaender, *Schöpferische Indifferenz*, a.a.O., S. XV.

²⁴⁴ Ebd., S. 333.

²⁴⁵ Ebd., S. 12-13.

²⁴⁶ Ebd., S. 20.

wäre nicht ohne den Tag zu erfahren, Anziehung nicht ohne Abstoßung und Ruhe nicht ohne Lärm.

Die Mitte der beiden differenzierten Pole nannte Friedlaender „Indifferenz“. Sie war für ihn das eigentliche schöpferische Wesen der bloßen Existenz. Er nannte sie auch „Nichts“:

„Die Dinge haben bloß Existenz, aber ihr persönliches Nichts hat Insistenz, es ist ihr Schöpfer und Quell; ... Man meint das sei ein Gegensatz: hie ‚Jenseits‘, dort ‚Diesseits‘: – aber der Gegensatz besteht allein in der Erscheinung, im ‚Diesseits‘: das ‚Wesen‘ dagegen ist kein ‚Jenseits‘, es ist das Inmitten, es ist der schöpferische Berührungspunkt der unterschiedenen, vereinzeltten Erscheinungen. Es ist Nichts, das heißt nichts Unterscheidbares.“²⁴⁷

Dieses „Nichts“ war wesentlich für Friedlaender, aus ihm entsteht alles, weswegen er immer wieder neue Umschreibungen für sein Verständnis der „schöpferischen Indifferenz“ suchte: „Absolutes Nichts ist den Relationen des Alls so sehr überlegen, dass es sogar deren zwieträchtiger Mutterschoß ist. ... es ist keineswegs das Gegenteil des Relativen, sondern sein Ursprung.“²⁴⁸

Perls war von den Theorien Friedlaenders so begeistert, dass er sie auf den ersten Seiten seines Buches *Das Ich, der Hunger und die Aggression* vorstellte. Er sah im differentiellen Denken die Möglichkeit, einen Punkt zu finden, mit deren Hilfe „der Beobachter die umfassendste und am wenigsten verzerrte Anschauung gewinnen“²⁴⁹ kann. Er selbst als Therapeut verstand sich dabei als Beobachter des menschlichen Organismus. Perls fasste Friedlaenders Konzept zusammen, indem er bemerkte, dass „Friedländer die Theorie“ aufstelle, „jedes Ereignis stehe in Beziehung zu einem Nullpunkt, von dem aus eine Differenzierung in Gegensätze stattfindet. Diese Gegensätze zeigen in ihrem spezifischen Zusammenhang eine große Affinität zueinander.“²⁵⁰ Chancen dieser Theorie für die Therapie sah Perls darin, dass der Therapeut versucht, im „Nullpunkt“ zu bleiben, sich von keinem Pol vereinnahmen lässt und den jeweils anderen mitbedenkt. Er selbst sagte dazu: „Indem wir wachsam im Zentrum bleiben, können wir eine schöpferische Fähigkeit erwerben, beide Seiten eines Vorkommnisses zu sehen und jede unvollständige Hälfte zu ergänzen. Indem wir eine einseitige Anschauung vermeiden, gewinnen wir eine viel tiefere Einsicht in die Struktur und die Funktion des Organismus.“²⁵¹ Einsicht und Klarheit, um Menschen besser

²⁴⁷ Ebd., S. 14.

²⁴⁸ Ebd., S. 18.

²⁴⁹ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 19.

²⁵⁰ Ebd., S. 19. Hinweis zur Rechtschreibung: Perls schreibt statt „Friedlaender“ immer „Friedländer“.

²⁵¹ Ebd.

verstehen zu können – dies erhoffte sich Perls durch die Zuhilfenahme der Friedlaender-schen Theorie.

Perls ging außerdem davon aus, dass das „Denken in Gegensätzen ... im menschlichen Or-ganismus tief verwurzelt“ und „eine wesentliche Eigenschaft unseres Geistes und des Le-bens selbst“²⁵² sei. Gleichzeitig wies er darauf hin, dass es für jeden Organismus wichtig sei, immer wieder in den Zustand der Prä-Differenz zu gelangen, da jede dauerhafte Ein-seitigkeit zur Krankheit des Individuums führen würde.

Dabei sei der Nullpunkt nie absolut zu sehen, sondern immer abhängig vom gewählten Feld der Betrachtung.²⁵³ Befindet man sich zum Beispiel auf einer Berghütte in den Alpen, dann ist der nächste Gipfel hoch und der Parkplatz, auf dem das Auto steht, tief. Der ge-wählte Nullpunkt ist hier die Berghütte. Ist man jedoch abends zurück am Auto, ist die Berghütte hoch, der Parkplatz ist dann der Nullpunkt. Die Situation bzw. das Feld be-stimmt also den Nullpunkt. Perls ging noch weiter, indem er konstatierte, dass das Feld es uns auch ermögliche, die Gegensätze zu bestimmen: „Wir können also, wenn wir das ‚Feld‘, den Kontext, haben, die Gegensätze bestimmen und wenn wir die Gegenteile ha-ben, können wir das spezifische Feld bestimmen. Diese Einsicht wird uns sehr nützlich sein, wenn wir versuchen, die Struktur und das Verhalten des Organismus in seiner Umge-bung zu verstehen.“²⁵⁴

Neben den Gegensätzen und der Prä-Differenz (Nullpunkt) war Perls noch der Grad der Differenzierung wichtig. Er wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „sich die zwei (oder mehr) Richtungen einer Differenzierung gleichzeitig entwickeln und dass die Aus-dehnung nach beiden Seiten im allgemeinen gleich ist.“²⁵⁵ Dabei kann es passieren, dass sich ab einem gewissen Grad der Differenzierung Quantität in Qualität verwandelt. Eine heilsame Droge kann ab einem bestimmten Punkt der Dosierung zum Gift werden. Eine Berührung am Arm wird anfangs vielleicht angenehm erlebt, ab einer gewissen Stärke je-doch als schmerzhaft. Durch eine Veränderung der Intensität kann in unseren Beispielen eine heilsame Droge zum Gift und eine lustvolle Berührung zu schmerzdem Druck wer-den.

Bei der Beschreibung des Prozessverlaufs einer Therapie und der Entdeckung des „Eng-passes“ kam Perls Jahre später wieder auf Friedlaender zurück. An dem Punkt, an dem

²⁵² Ebd., S. 23.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 24. Vgl. auch Barbara Staemmler, Theoretische Grundlagen und Konzepte der Gestaltthera-pie, a.a.O., S. 37.

²⁵⁴ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 38.

²⁵⁵ Ebd., S. 24 und 25.

Klienten nichts mehr spüren, ein „Nichts“ wahrnehmen, konnte sie Perls begleiten, weil er um die Polarisierung und ihre Auflösung im Nullpunkt (im Nichts) weiß.²⁵⁶

Zusammenfassend soll auf zwei Chancen des differentiellen Denkens hingewiesen werden, die Barbara Staemmler in ihrer Dissertation formulierte: „Zum einen wird dadurch die Möglichkeit geschaffen, die Dialektik jeglicher Erfahrung zu sehen. Zum anderen kann das Individuum, indem es die Haltung ‚kreativer Indifferenz‘ einnimmt, widerstreitende innere Kräfte und Polaritäten einigen und so die Grundlage zu neuen Gestalten und weiterer Differenzierung herstellen.“²⁵⁷

Auch wenn sich Frederick Perls gegenüber Gott, Glauben und Religion oftmals kritisch äußerte, ganz abgeschlossen hatte er damit nicht. Daher sollen nun neben den vielfältigen philosophischen, psychologischen und biologischen Wurzeln der Gestalttherapie die religiösen und spirituellen Hintergründe vorgestellt werden.

²⁵⁶ Vgl. Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 15 und Ludwig Frambach, Schöpferische Indifferenz – Die Philosophie von Salomo Friedlaender, a.a.O., S. 304-306.

²⁵⁷ Barbara Staemmler, Theoretische Grundlagen und Konzepte der Gestalttherapie, a.a.O., S. 38.

2.5 Judentum, Taoismus und Zen

Wie ein Großteil der psychologischen und psychiatrischen Vordenkerinnen und Vordenker stammen sowohl Friedrich als auch Laura Perls, aber auch Paul Goodman aus dem Judentum. Allen dreien ist gemeinsam, dass sie von der jüdischen Kultur geprägt wurden, dass sie ihr Judentum jedoch nicht rituell praktizierten, und dass sie durch die antisemitische Entwicklung in Deutschland wieder mit ihrer jüdischen Herkunft konfrontiert wurden. Auch in diesem Kapitel wird der Fokus auf die Entwicklung Friedrich Perls gelegt, der die Gestalttherapie am meisten geprägt hat. Dennoch legt es sich hier nahe, auch Laura Perls zu beachten, die durch die Wertschätzung der Buber'schen Philosophie und Theologie andere und neue Akzente in das gestalttherapeutische Gedankengebäude einbrachte.

Judentum – religiöse Wurzeln

Friedrich Perls stammt aus einer kleinbürgerlichen Weinhändler-Familie, die in einem jüdischen Ghetto in Berlin lebte. Seine Kindheit und Jugend waren von einem autoritären Vater und einer fürsorglichen Mutter geprägt. Seine Mutter brachte ihn in Kontakt mit dem orthodoxen Judentum, seinem Vater war eine religiöse Praxis nicht sonderlich wichtig. Perls erzählt hierzu im Rückblick:

„Die Eltern meiner Mutter befolgten die orthodoxen Bräuche. In dieser Familie gab es fremdartige und oft warme und sehr schöne Erlebnisse. Meine Eltern, vor allem mein Vater, waren ‚assimilierte‘ Juden. Das heißt, er lebte in einem Kompromiss zwischen der Scham für seine Herkunft und dem Festhalten an einigen der Bräuche – Tempelbesuche an hohen Feiertagen, für den Fall, dass es doch irgendwo einen Gott gab.“²⁵⁸

Perls Ablehnung seines Vaters war ein wichtiger Grund für seine Abwendung von der jüdischen Religion. Deshalb löste sich der junge Perls innerlich sehr bald von der geistigen Welt des Judentums und suchte nach seinem Studium sein Heil in der Psychoanalyse. In seiner Autobiographie erinnert er sich im Blick auf den Vater:

„Ich konnte mich seiner Heuchelei nicht anschließen und erklärte mich recht früh zum Atheisten. Weder Wissenschaft noch Natur, Philosophie noch Marxismus konnten den Mangel an geistiger Heimat ausfüllen. Heute weiß ich, dass ich hoffte, die Psychoanalyse würde dies für mich tun.“²⁵⁹

²⁵⁸ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 62.

²⁵⁹ Ebd.

Die Flucht aus Deutschland und die Emigration nach Südafrika und in die USA prägten die Familie Perls. Wenn die Flucht für sie auch politisch begründet war, so zwang der Antisemitismus die Perls dazu, sich wieder mit ihren religiösen Wurzeln zu beschäftigen. Lore Perls zufolge bekannten sie sich auch wieder zu ihrem eigenen Judentum, als sie später von den Vernichtungslagern erfuhren. Frederick Perls ging deswegen auch – als fast 50-Jähriger – in Südafrika in den Krieg.²⁶⁰

Frederick Perls Verhältnis zum Judentum blieb trotz seiner Abwendung bis ins hohe Alter eine „offene Gestalt“. In seiner Autobiographie, die 1969, ein Jahr vor seinem Tod erschien, schreibt er selbst: „Meine Beziehung zum Judentum und den Juden ist äußerst ungeklärt.“²⁶¹ Er bringt auf der einen Seite den gläubigen Juden und der Tradition des Judentums tiefen Respekt entgegen: „Ich verehere und achte den ganzheitlichen Juden, der eins ist mit seiner Religion, Geschichte und Lebensart.“²⁶² Gleichzeitig stellt er sich innerlich über ihn und schreibt im nächsten Satz: „Ihr Zionismus hat seine Bedeutung, auch wenn ich ihn heute wie auch früher als eine unrealistische und dumme Sentimentalität betrachte.“²⁶³

Obwohl sich Perls früh von der geistig-religiösen Welt des Judentums verabschiedete und kein direkter Einfluss der jüdischen Religion und Kultur auf die Gestalttherapie erkennbar ist, dürfen seine jüdischen Wurzeln nicht vergessen werden. Sowohl die Perls'sche „Ungeklärtheit“ im Blick auf seine Beziehung zum Judentum, als auch die Tatsache, dass die Familie Perls aus Deutschland fliehen musste, prägte die Entwicklung der Gestalttherapie. Wie genau und in welchem Umfang ist wissenschaftlich noch nicht endgültig geklärt.²⁶⁴ Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch die Psychoanalyse von einem Juden begründet wurde und viele andere einflussreiche Vertreter der Psychotherapie ein jüdisches Elternhaus hatten: Adler, Reich, Moreno, Frankl, Cohn, Fromm usw.²⁶⁵

²⁶⁰ Persönliche Mitteilung von Lore Perls, in: Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, a.a.O., S. 93.

²⁶¹ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 131.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Ebd., S. 132.

²⁶⁴ Vgl. Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, a.a.O., S. 95.

²⁶⁵ Vgl. Ludwig Frambach, Spirituelle Aspekte der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 613-632, hier: S. 614. Petzold (Hilarion Petzold, Die Gestalttherapie von Fritz Perls, Lore Perls und Paul Goodman, a.a.O., S. 6.) behauptet, dass für Fritz Perls das Erlösungsthema bestimmend sei: Nachdem die Messiaserwartung des Judentums nicht erfüllt wurde, führt die Enttäuschung seines Erachtens bei Perls dazu, selbst ein Messias, ein Heilsbringer werden zu wollen. Erlösung wird die Aufgabe jedes einzelnen, und kann dadurch erlangt werden, dass er bewusst und schöpferisch wird und an der „Bewusstheit des Universums“ (Fritz Perls, Gestalt, Wachstum, Integration, a.a.O., S. 173) bzw. an der „grundlegenden kreativen Energie des Universums“ (Ebd., S. 174) teilnimmt.

Laura Perls stammt aus einem wohlhabenden bürgerlich-humanistisch orientierten Elternhaus in Pforzheim. Sie erhielt frühzeitig eine musikalische Ausbildung und erlebte eine kosmopolitisch ausgerichtete jüdische Lebenskultur. Ähnlich wie ihr Mann praktizierte sie ihr Judentum jedoch nicht in einem rituellen Sinn.

Großen Einfluss auf sie hatte Martin Buber, dessen Philosophie und Theologie auf dem Chassidismus basierte und den sie während ihres Studiums in Frankfurt kennengelernt hatte. Diese osteuropäische Form der jüdischen Mystik betont vor allem die Allgegenwart Gottes im täglichen Lebensvollzug, die der Fromme im Alltag suchen und finden kann. Lore Perls war tief beeindruckt vom Umgang Bubers mit Menschen und seinen philosophischen Ausführungen zum „Ich-Du“²⁶⁶. Auf ihre Initiative hin wurde Bubers Philosophie des „Ich-Du“ in das Gedankengebäude der Gestalttherapie aufgenommen. Aus diesem Grund sollen hier in einem ersten Schritt Bubers Gedanken skizziert werden, um später bei den zentralen Konzepten (Teil II 3.4), das sich daran anschließende gestalttherapeutische Verständnis von Kontakt und Beziehung vorzustellen.²⁶⁷

Martin Bubers Beziehungsbegriff

In seiner Schrift „Ich und Du“²⁶⁸ geht Buber von folgender anthropologischen Grundannahme aus: „Im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung, *das eingeborene Du*.“²⁶⁹ In jedem Menschen ist die Beziehung zum anderen Mensch schon angelegt, sie ist ihm mitgegeben, als Wesensmerkmal, als eine Anlage, die gelebt werden will. Wenn ein Mensch Beziehungen eingeht, dann verwirklicht er dieses „eingeborene Du“, das prinzipiell schon in ihm angelegt ist, in seinem konkreten Leben. Buber sagt daher: „Die erlebten Beziehungen sind Realisierungen des eingeborenen Du am Begegnenden.“²⁷⁰

Wenn ein Mensch das *apriori* in ihm Angelegte lebt, das heißt Beziehungen lebt, bedeutet das – so der Gestalttherapeut Frank-Matthias Staemmler –, dass er „*sich selbst* in seinen

²⁶⁶ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, (1. Heidelberg 1962) Gerlingen ⁸1997, darin die Schriften:

- Ich und Du (S. 5-136)
- Zwiesprache (S. 137-196)
- Die Frage an den Einzelnen (S. 197-267)
- Elemente des Zwischenmenschlichen (S. 269-298).

²⁶⁷ Ich orientiere mich hierbei an der Darstellung von Frank-Matthias Staemmler, Einige Aspekte der philosophischen Anthropologie Martin Bubers, in: ders., Therapeutische Beziehung und Diagnose. Gestalttherapeutische Antworten, München 1993, S. 20-49.

²⁶⁸ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 5-136.

²⁶⁹ Ebd., S. 31.

²⁷⁰ Ebd. Buber geht hierbei noch einen Schritt weiter, wenn er das „eingeborene Du“ letztlich auf Gott bezieht, indem er konstatiert: In „jedem Du reden wir das ewige an“ (Ebd., S. 10).

Beziehungen zu anderen verwirklicht. Das, was mich als Person ausmacht, entfaltet sich dadurch, dass ich immer wieder mit anderen in Beziehung trete.“²⁷¹ In Bubers Formulierung:

„Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsereignisse verdichten sich und zerstreuen, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewusstsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewusstsein.“²⁷²

Weitergedacht heißt dies, dass ein Mensch, um er selbst werden zu können, unbedingt ein Gegenüber benötigt, das bereit ist, sich auf ihn einzulassen. Erst dann wird eine Beziehung möglich, in der sich der Mensch und sein Gegenüber verwirklichen können.

Da „Beziehung“ in den Augen Bubers ein so relevantes Anliegen jedes Menschen ist, bedarf es einer genaueren Begriffsklärung. Buber gelangt zu der Einsicht,

„dass das Prinzip des Menschseins kein einfaches, sondern ein doppeltes ist, in einer doppelten Bewegung sich aufbauend, und zwar solcher Art, dass die eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist. Die erste sei die Urdistanzierung, die zweite das In-Beziehung-treten genannt. Dass die erste die Voraussetzung der zweiten ist, ergibt sich daraus, dass man nur zu distanzierterm Seienden, genauer: zu einem ein selbständiges Gegenüber gewordenen, in Beziehung treten kann.“²⁷³

Buber leitet daraus zwei grundlegende Haltungen des Menschen ab, mit deren Hilfe ein Mensch für eine gewisse Zeit eine jeweils andere Form der Beziehung mit seinem Gegenüber schafft. Beide Haltungen sind wertvoll und gehören zum Menschsein. Frank-Matthias Staemmler erklärt: „Jede dieser Haltungen nennt Buber ein ‚Grundwort‘; damit ist nicht ein Wort im sprachlichen Sinne sondern eine implizite, grundsätzliche Aussage über die Art und Weise gemeint, wie ein Mensch sein Verhältnis zu einem anderen und damit zu sich selber definiert.“²⁷⁴ Aus diesem Grund setzt sich jedes Grundwort auch aus zwei Wörtern zusammen. Martin Buber erläutert: „Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es; wobei, ohne Änderung des Grundwortes, für Es auch eins der Worte Er und Sie eintreten kann.“²⁷⁵

Buber nennt die Ich-Du-Qualität einer Beziehung „synthetisch“, er versteht darunter „die Anschauung eines Seienden als Ganzheit und Einheit“²⁷⁶. Wenn daher ein Mensch in einer Beziehung einen anderen als ganzheitlich und als Person einzigartig betrachtet und ihm auf diese Weise begegnet, „spricht“ er in Bubers Worten das Grundwort „Ich-Du“. Der ameri-

²⁷¹ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 25.

²⁷² Martin Buber, *Das dialogische Prinzip* a.a.O., S. 32.

²⁷³ Martin Buber, *Urdistanz und Beziehung. Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie*, Heidelberg (1951)⁴1978, S. 11.

²⁷⁴ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 27-28.

²⁷⁵ Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, a.a.O., S. 7.

²⁷⁶ Martin Buber, *Urdistanz und Beziehung*, a.a.O., S. 16.

kanische Gestalttherapeut *Rich Hycner* differenziert: „Die ‚Ich-Du‘-Einstellung bedeutet so präsent wie möglich zu sein, anderen Menschen mit Offenheit und ohne eigennützige Absichten oder Ziele zu begegnen, eine Haltung der Wertschätzung gegenüber ihrer Andersartigkeit, Ganzheitlichkeit und Einzigartigkeit einzunehmen sowie das In-Beziehungsein mit ihnen zu würdigen. Im Kontrast dazu ist die ‚Ich-Es‘-Haltung durch und durch absichtsvoll. Es existiert ein Ziel, dem die andere Person untergeordnet wird. Dadurch wird der andere ebenso zum Objekt gemacht, wie es derjenige, der diese Haltung einnimmt, mit sich selber tut.“²⁷⁷

Das Grundwort „Ich-Es“ drückt eine Selbstbezogenheit dessen aus, der es spricht. In dieser „funktionalen Beziehung“²⁷⁸ erscheinen andere Menschen „als Gegenstand des eigenen Handelns, als Mittel zur Befriedigung eigener Bedürfnisse“²⁷⁹, mit denen analytisch, zweckgerichtet oder unpersönlich umgegangen wird. An dieser Stelle soll mit Rich Hycner daran erinnert werden, „dass die Möglichkeit einer ‚Ich-Es‘-Einstellung an sich nichts Schlechtes ist, sondern nur ihr dominierendes Vorherrschen in der modernen Gesellschaft. Jeder Mensch muss im Interesse seines Überlebens bisweilen eine objektivierende Position beziehen, um bestimmte Ziele erreichen zu können. ... Es wird nur dann zum Problem, wenn die objektivierende Haltung eines Menschen kein zumindest annäherndes Gegengewicht in einer dialogischen Einstellung zum Leben bekommt.“²⁸⁰ So sind für Buber beide Grundworte wichtig. Beide gehören zum Menschsein, sind für jeden Menschen nötig und wechseln sich immer wieder ab. Es gibt für ihn „nicht zweierlei Menschen; aber es gibt die zwei Pole des Menschentums. ... Jeder lebt im zwiefältigen Ich.“²⁸¹ Daher vollzieht sich jede „wirkliche Beziehung in der Welt ... im Wechsel von Aktualität und Latenz, jedes geeinzelte Du muss sich zum Es verpuppen, um wieder neu sich zu beflügeln. In der reinen Beziehung aber ist die Latenz nur das Atemholen der Aktualität, darin das Du präsent bleibt.“²⁸²

Mit der jeweiligen Haltung verändert sich auch das „Ich“ des „Sprechers“ des Grundwortes. Es ist nach *Yalom*²⁸³ nicht als konstante Größe zu sehen, sondern „das ‚Ich‘ ist das

²⁷⁷ Rich Hycner, Für eine Dialogische Gestalttherapie – Erste Überlegungen, in: Erhard Doubrawa/ Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie, Wuppertal 1999, S. 53-75, hier: S. 61.

²⁷⁸ Irvin Yalom, Existentielle Psychotherapie, Köln 1989 (Originalausgabe „Existential Psychotherapy“, New York 1980), S. 432.

²⁷⁹ Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 28.

²⁸⁰ Rich Hycner, Für eine Dialogische Gestalttherapie – Erste Überlegungen, a.a.O., S. 61.

²⁸¹ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 67.

²⁸² Ebd., S. 101.

²⁸³ Irvin Yalom war Professor für Psychiatrie an der Stanford University School of Medicine. Sein Buch „Existentielle Psychotherapie“ ist nach den Worten Fuhrs, Sreckovics und Gremmler-Fuhrs (diess. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 192) das „opus magnum“ der Humanistischen Psychologie. Ein

„Dazwischen“; das ‚Ich‘ *erscheint und wird geformt* im Kontext irgendeiner Beziehung. Das ‚Ich‘ wird also tiefgreifend von der Beziehung zum ‚Du‘ beeinflusst²⁸⁴. Das heißt für Buber: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundwortes Ich-Du und das Ich des Grundwortes Ich-Es“²⁸⁵. Wenn ein Mensch die anderen eher in einer ‚Ich-Du‘-Haltung sieht, hat dies Auswirkungen auf die Art und Weise wie er sich selbst sieht. Ebenso ergeht es ihm wenn er in einer ‚Ich-Es‘-Haltung die anderen zum Gegenstand macht. Dadurch werden die anderen zum Objekt seiner Betrachtung, Wünsche oder Zwecke und er selbst entsprechend zum Subjekt. Buber drückt den Unterschied dadurch aus, indem er betont: „Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Das Grundwort Ich-Es kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden.“²⁸⁶ Staemmler folgert aus dem Subjekt-Objekt Verhältnis in der ‚Ich-Es‘-Haltung, dass sich die Art des Verhältnisses dieser Menschen wesentlich verändert, da Subjekt und Objekt ihrem Wesen nach verschieden sind.²⁸⁷ Für ihn bedeutet dies „eine Grenzziehung im Sinne einer Trennung zwischen dem einen und dem anderen Menschen.“²⁸⁸

Insgesamt kann es nicht darum gehen, eine ‚Ich-Du‘-Beziehung als Maßstab für alle Beziehungen anzulegen. Dies wäre verkürzt und unmöglich: Zum einen würde die Existenz und Notwendigkeit der ‚Ich-Es‘-Haltung geleugnet, zum anderen davon ausgegangen, eine ‚Ich-Du‘-Beziehung wäre plan- bzw. herstellbar. Letzteres ist jedoch unmöglich. Jeder einzelne kann nur seinen Teil dazu beitragen, indem er offen und präsent in eine Begegnung geht. Was der andere Mensch dazu beiträgt, bleibt in dessen Macht. In Bubers Worten: „Das Du begegnet mir von Gnaden – durch Suchen wird es nicht gefunden. Aber dass ich zu ihm das Grundwort spreche, ist Tat meines Wesens, meine Wesenstat.“²⁸⁹

Wenn das Du ‚von Gnaden begegnet‘, dann ist für Buber Beziehung möglich: „Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. ... Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung“.²⁹⁰ Somit wird die „Ich-Du-Qualität in der Haltung eines Menschen gegenüber einem anderen ... zur entscheidenden inhaltlichen Determinante dessen, was Buber unter „Beziehung“ versteht.“²⁹¹

weiteres Grundlagenwerk ist sein Buch „Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch“ (Stuttgart 1996).

²⁸⁴ Irvin Yalom, Existentielle Psychotherapie, a.a.O., S. 432.

²⁸⁵ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 8.

²⁸⁶ Ebd., S. 7.

²⁸⁷ Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 29.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 15.

²⁹⁰ Ebd., S. 8.

²⁹¹ Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 30.

Dieses Verständnis von Beziehung wird in der Gestalttherapie zu einer der grundlegenden Kategorien. Zunächst wollen wir jedoch noch klären, welche Aspekte des Taoismus und des Zen Eingang in die gestalttherapeutische Theoriebildung gefunden haben.

Taoismus und Zen

Über viele Jahre hinweg war die Psychoanalyse Perls geistige Heimat und nach den Worten Lore Perls seine „erste Religion“²⁹². Er selbst gesteht in seiner Autobiographie ein: „Ich hatte versucht, die Psychoanalyse zu meiner geistigen Heimat, zu meiner Religion zu machen.“²⁹³ Wie oben beschrieben, war deswegen 1936 die Ablehnung seiner Ideen auf dem Psychoanalysekongress in Marienbad und die Abfuhr Freuds eine herbe Enttäuschung für Perls.

Zunächst klammerte er sich daraufhin an den Existentialismus. Daher postulierte Frederick Perls im Jahr 1969 rückblickend: „Keine geistige, moralische oder finanzielle Unterstützung mehr aus irgend einer Quelle! Alle Religionen waren von Menschen gemachte Rohheiten, alle Philosophien waren von Menschen erfundene intellektuelle Anpassungsspiele.“²⁹⁴ Nach den Enttäuschungen, die er im Judentum und in der Psychoanalyse erlebt hatte, will er nun – im Jahr 1936 – alle Verantwortung für sich selbst übernehmen und sich auf kein dahinter stehendes Gedanken- und Sinngedäude mehr beziehen. Er sucht daher ein Erklärungsmodell der Welt, das durch kein Konzept eingeschränkt wird, sondern es ihm vielmehr ermöglicht, die Welt unmittelbar wahrzunehmen. Die Phänomenologie, die Gestalt-Psychologie und die Organismus-Konzeption boten ihm diese Basis. Trotzdem blieb er weiterhin auf der Suche nach Sinn und Spiritualität. Im Taoismus und Zen fand er schließlich Unterstützung: „Nach 1936 versuchte ich mich neu zu orientieren. ... Ich wurde ein Skeptiker, fast ein Nihilist, der alles negiert. Buddhismus – Zen – eine Religion ohne Gott? Es ist wahr, ich akzeptierte damals vieles im Zen, auf eine kalte, intellektuelle Art.“²⁹⁵ Durch Salomon Friedlaender wird sein philosophisch-religiöses Interesse auf fernöstliche Religionen gelenkt. Friedlaenders Ansatz der „schöpferischen Indifferenz“ steht für ihn dem Taoismus sehr nahe, weswegen er im Blick auf das für ihn zentral wichtige „Nichts des Nullpunkts“ im Konzept Friedlaenders festhält: „Später wurde mir klar, dass dies das

²⁹² Persönliche Mitteilung von Lore Perls, in: Milan Sreckovic, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, a.a.O., S. 95.

²⁹³ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 61.

²⁹⁴ Ebd., S. 62. Zwei Jahre vor seinem Tod akzeptiert Perls das Bedürfnis der Menschen nach einer Orientierung bzw. einer Weltanschauung (Fritz Perls, Gestalt, Wachstum, Integration, a.a.O., S. 173) und schlägt insgesamt leisere Töne an (ebd. S. 174, siehe auch unten).

²⁹⁵ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 62.

westliche Äquivalent zur Lehre Lao-tse's ist.“²⁹⁶ Perls weist schon in seinem ersten Buch „Das Ich, der Hunger und die Aggression“²⁹⁷ auf diese Parallele hin. Das chinesische Symbol „Wu Gi“ entspricht demnach dem „Nullpunkt“ im Sinne Friedlaenders oder der „Prä-Differenz“ wie es Perls nennt. Das „Tai Gi“ bzw. „Yin Yang“ stimmt seines Erachtens mit der fortschreitenden „Differenzierung in Gegensätze“ überein. Im Taoismus strebt der Weise danach, widerstrebende Kräfte auszubalancieren und zum Nullpunkt, zum Zentrum, zu Tao zu gelangen. Der wird „als Weiser dargestellt, der es lernt, mit dem Strom des Tao zu fließen.“²⁹⁸ Durch diese Zentrierung kann der Mensch sowohl im Taoismus als auch in der Gestalttherapie eine gesteigerte Bewusstheit erreichen, der Weisheit des Organismus vertrauen und im „Hier und Jetzt“ leben.²⁹⁹

In den USA fand Frederick Perls vor allem durch seinen Freund Paul Weiss, der selbst Zen praktizierte, Zen-Meister in Japan besuchte und immer wieder Zen-Mönche zu sich einlud, Kontakt zum Zen-Buddhismus³⁰⁰. Auf seiner Weltreise besuchte Perls deswegen auch für zwei Monate ein Zen-Kloster in Kyoto (Japan). Zen zog ihn an „als eine Möglichkeit der Religion ohne Gott“³⁰¹. Die konkreten Erfahrungen dort blieben jedoch hinter Perls Erwartungen zurück und er bezeichnet seinen Aufenthalt in Japan, was den Zen betrifft als „Fehlschlag“³⁰². Trotzdem zog ihn die Theorie des Zen-Buddhismus weiterhin an. *Marc Joslyn*, Gestalttherapeut und Zen-Meister, der Perls persönlich gekannt hatte schreibt hierzu: „Über eines gibt es keinen Zweifel: Perls hatte ein tiefes und beständiges Interesse am Zen, und dieses Interesse muss seine Ausformung der Gestalttherapie beeinflusst haben.“³⁰³ Die unmittelbare Erfahrung in der Gegenwart, die im Zen zentral wichtig ist, begeistert und motiviert ihn, seine Aufmerksamkeit in der Therapie noch intensiver auf das „Hier und Jetzt“ zu konzentrieren.³⁰⁴

Fassen wir die Einflüsse für die Gestalttherapie, die Frederick Perls Auseinandersetzung mit Taoismus und Zen-Buddhismus hatte, zusammen:

²⁹⁶ Ebd., S. 80.

²⁹⁷ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 23.

²⁹⁸ Charles Gagarin, *Taoismus und Gestalttherapie*, in: Hilarion Petzold, *Psychotherapie, Meditation, Gestalt*, Paderborn 1983, S. 207-213, hier: S. 207.

²⁹⁹ Vgl. ebd. S. 208.

³⁰⁰ Auch die Kontakte zu Allan Watts und Aldous Huxley steigerten sein Interesse am Zen.

³⁰¹ Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 117.

³⁰² Ebd., S. 120.

³⁰³ Marc Joslyn, *Zen und Gestalttherapie*, in: Hilarion Petzold, *Psychotherapie, Meditation, Gestalt*, Paderborn 1983, S. 147-182, hier: S. 178.

³⁰⁴ Vgl. ebd., S. 150-152.

1. Durch die Wertschätzung und Integration von Paradoxien in der Therapie müssen Gegensätze (Polaritäten) nicht aufgelöst werden, sondern können zugelassen und ausgehalten werden.³⁰⁵
2. Das „awareness-Konzept“, die Relevanz der Bewusstheit in der Gestalttherapie, erhält eine grundlegende und zentrale Bedeutung.³⁰⁶
3. Es werden meditative Methoden und kreative Experimente in der Therapie eingesetzt.³⁰⁷
4. Das Interesse der Therapie und die Chance zur Veränderung werden im „Hier und Jetzt“, in der unmittelbaren gegenwärtigen Erfahrung gesehen.³⁰⁸

³⁰⁵ Am klarsten wird diese „paradoxe Theorie der Veränderung“ von Arnold Beisser beschrieben (Vgl. Teil II 3.3).

³⁰⁶ Vgl. Hilarion Petzold, Die Gestalttherapie von Fritz Perls, Lore Perls und Paul Goodman, a.a.O., S. 7.

³⁰⁷ Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh (¹1975) ¹⁴1996 (Originalausgabe: Awareness: exploring, experimenting, experiencing, Moab ¹1971) und Hilarion Petzold, Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn 1983.

³⁰⁸ Vgl. George B. Greaves, Gestalttherapie, Tantrischer Buddhismus und der Weg des Zen, in: Hilarion Petzold, Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn 1983, S. 183-206, hier: S. 187-188.

2.6 Zusammenfassung der Grundlagen

Das gestalttherapeutische Verständnis von *Verantwortung* wurde von der Existenzphilosophie geprägt. Perls war der Meinung, dass ohne die Übernahme von Verantwortung eine Therapie nicht gelingen und ein Mensch seine Freiheit nicht leben kann. Die Phänomenologie inspirierte Perls hinsichtlich seines praktischen Arbeitens in der Therapie. Er legte großen Wert darauf, dass seine Klienten – so weit es geht – vorurteilsfrei beschreiben, wie sie die Welt wahrnehmen. Durch die Konzentration auf die Wahrnehmung wollte er sie unterstützen, sich der Realität (Tatsachen) zu stellen und psychische Vermeidungsstrategien seiner Klienten verhindern.

Großen Einfluss auf die Gestalttherapie hatte die Gestaltpsychologie: Das *Figur-Grund-Prinzip*, das bei den Gestaltpsychologen ursprünglich Phänomene der Wahrnehmung beschrieb (Kippbilder), nutzte Perls um die Wahrnehmung von existentiellen Bedürfnissen zu verdeutlichen. Er setzte die Bedürfnisse mit den *Figuren* gleich, die auf dem *Grund* des Lebens deutlich werden. Ist diese Figurbildung über längere Zeit behindert und kann ein Mensch nicht bewusst sein vorrangiges Bedürfnis wahrnehmen, dann besteht seines Erachtens die Gefahr der psychischen Erkrankung. Ein psychisch gesunder Mensch besitzt hingegen die Fähigkeit, seine Entwicklungsbedürfnisse bewusst wahrzunehmen und zu erleben – was nicht heißt, dass er sie immer befriedigen muss. Dabei herrscht ein flexibles Wechselspiel zwischen Figur und Grund: Bedürfnisse werden als Figuren bewusst und treten – idealerweise nach ihrer Befriedigung – wieder in den Hintergrund, um neuen Figuren Platz zu machen. Relevant für die Gestalttherapie wurde zudem die *Prägnanztendenz* der Gestaltpsychologie. Dazu zählt auch die „Tendenz zur guten Gestalt“, die in der *Gestalttherapie* als das Bedürfnis der Menschen verstanden wird, offene Gestalten zu schließen und damit Bedürfnisse zu befriedigen. Wie in der Gestaltpsychologie versteht Perls das Schließen von Gestalten und das Figurwerden neuer offener Gestalten als einen natürlichen Prozess, der ständig abläuft, wenn er allerdings unterbrochen wird zu psychischen Schwierigkeiten führt.

Das gestalttherapeutische Verständnis des menschlichen Organismus prägten Kurt Goldstein, Wilhelm Reich und Jan Christiaan Smuts. Von ihnen lernte Perls den Organismus als Ganzheit zu verstehen, ebenso das Streben des Organismus nach Selbstverwirklichung und nach organismischer Selbstregulation (Homöostase). Bedeutung gewann für Perls dadurch auch der Körper des Klienten, die Fragestellung in der Therapie, die therapeutische Beziehung und die Assimilation physischer und psychischer Nahrung.

Das differentielle Denken Salomon Friedlaenders nutzte Perls, um in der Therapie beide Seiten eines Ereignisses sehen zu können und selbst dabei im „Nullpunkt“ zu bleiben. Das Bewusstsein davon, dass alles in Gegensätzen existiert und es sinnvoll ist, nicht in einem Pol zu verharren, beeinflusste Perls Denken grundlegend.

Das gestalttherapeutische Beziehungsverständnis wurde maßgeblich von Martin Bubers Beziehungsbegriff geprägt. Durch den Taoismus knüpfte Perls an den Gedanken der „schöpferischen Indifferenz“ Friedlaenders an und vertiefte dadurch sein Verständnis für Gegensätze und Polaritäten. Der Zen-Buddhismus hatte wesentlichen Einfluss auf Perls Verständnis der *Bewusstheit* und des *Hier und Jetzt*.

In den „Grundlagen der Gestalttherapie“ wurde geklärt, woher die wesentlichen Grundideen der Gestalttherapie stammen und welche Quellen Perls Texte beeinflussten. Es ist damit auch transparent geworden, wie Perls mit seinen Quellen umging und was er von ihnen für seine neue Therapieform übernommen hat. Zentrale Konzepte der Gestalttherapie, die von diesen Quellen geprägt wurden und zur Förderung personaler Kompetenzen von Religionslehrern eingesetzt werden können, sollen im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

3 Zentrale Konzepte der Gestalttherapie

Nach einem ersten geschichtlichen Einblick in Entstehung und Ausdifferenzierung der Gestalttherapie, nach einem genaueren Blick auf die die Gestalttherapie beeinflussenden philosophischen, psychologischen, biologischen und spirituellen Quellen, werden jetzt einige grundlegende Konzepte der Gestalttherapie vorgestellt: Bewusstheit, Hier und Jetzt, Verantwortung, Kontakt und Beziehung. Alle vier wurden von den oben vorgestellten Quellen beeinflusst bzw. zum Teil direkt von dort übernommen. Alle vier Konzepte bieten gleichzeitig konkrete Anschlussstellen für die personalen Kompetenzen von Religionslehrern, die beim Vergleich der empirischen Untersuchungen den größten Fortbildungsbedarf zeigten.

3.1 Bewusstheit

Perls sah in der „awareness“ (im Deutschen unterschiedlich übersetzt als „Bewusstheit“, „Gewahrsein“, „Gegenwärtigsein“ oder „Präsenz“) den entscheidenden therapeutischen Wirkfaktor für menschliche Veränderung. Er glaubte, „dass es vor allem darauf ankommt folgendes zu verstehen: Bewusstheit per se – durch und aus sich selbst heraus – kann heilsam sein“³⁰⁹. In diesem Kapitel sollen nach einer genauen *Begriffsklärung* die verschiedenen *Bereiche der Bewusstheit* vorgestellt werden. Abschließend wird auf die gestalttherapeutische *Differenzierung zwischen Bewusstheit und Bewusstsein* eingegangen.

Begriffsklärung

Perls hat immer wieder kurze Umschreibungen der „Bewusstheit“ gegeben, sich jedoch nie auf eine Definition festgelegt. In der folgenden theoretischen Beschreibung folge ich daher der Definition der Gestalttherapeuten Frank-Matthias Staemmler und Werner Bock:

„BEWUSSTHEIT ist das ganzheitliche, subjektive Wahrnehmen-Erleben eines Menschen von Figuren in seinem gegenwärtigen Organismus-Umwelt-Feld.“³¹⁰

Schritt für Schritt sollen nun die einzelnen Aspekte dieser Definition beleuchtet und in ihrem gestalttherapeutischen Kontext erläutert werden.

³⁰⁹ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 25.

³¹⁰ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 45.

Ganzheitlichkeit: Bewusstheit ist eine Funktion des ganzen Organismus. Als ganzheitliches Phänomen bezieht sie sich nicht nur auf einzelne Bereiche des Menschen, wie zum Beispiel die Sinnesorgane oder das Gehirn. Perls beschreibt sie vielmehr als „eine entspannte ... Wahrnehmung der ganzen Person“³¹¹ und als eine „umfassende Ganzheit“³¹². Dies bedeutet auch, dass immer dann, wenn ein Mensch sich einer Sache bewusst ist, er die vorher möglicherweise bestehende Trennung verschiedener Teile seines Organismus überwindet.³¹³ Diese Integration der ganzen Persönlichkeit hat die Gestalttherapie immer im Blick. So schreiben auch die Gestalttherapeuten Miriam und Erving Polster: „Die Bewusstheiten, die uns in der Gestalttherapie beschäftigen, sind ... diejenigen, die die Einheit der totalen und integrierten Funktion des Individuums wiederherstellen“³¹⁴.

Subjektivität: Neben der Tatsache, dass Bewusstheit ganzheitlich ist, betont Perls, dass sie „stets eine subjektive Erfahrung“³¹⁵ sei und fügt hinzu: „Ich kann mir unmöglich des gleichen bewusst sein, dessen du dir bewusst bist“³¹⁶. Auch wenn zwei Menschen das Gleiche wahrnehmen und erleben, sind sie sich derselben Situation unterschiedlich bewusst. Stellen wir uns zur Veranschaulichung die Aufführung einer Wagner-Oper vor. Zwei Konzertbesucher werden völlig unterschiedliche Wahrnehmungen dieser Oper haben und erleben sie daher unterschiedlich. Der eine erlebt die Musik als aufregend, der andere als beruhigend. Der eine ist von der neuen Wagner-Inszenierung begeistert, der andere gelangweilt. Auch wenn diese beiden Menschen mit den gleichen Worten ihre Erfahrungen beschreiben würden, sind ihre Empfindungen nie ganz die gleichen. Gestalttherapeuten sind sich dieser Subjektivität jeglichen Wahrnehmen-Erlebens sehr bewusst und fragen deshalb immer wieder genau nach, um zu verstehen, wessen sich ein Gegenüber bewusst ist.

Wahrnehmen-Erleben: Mit diesem Begriff erinnern Frank-Matthias Staemmler und Werner Bock an ein Doppeltes: Bewusstheit findet zum einen in der Wahrnehmung statt – sowohl durch die nach außen orientierten Sinne (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten), als auch durch das „innere, propriozeptive System der Selbst-Wahrnehmung“³¹⁷. Zum anderen schließt sie die subjektive Erlebensweise und emotionale Färbung des sinnlich Wahrgenommenen mit ein. Bewusstheit ist also nicht nur bloße Wahrnehmung dessen, was ist, sondern: Das, was ein Mensch wahrnimmt, und die persönlichen Resonanzen, die

³¹¹ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalttherapie, a.a.O., S. 29.

³¹² Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 27.

³¹³ Vgl. Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 48. Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Teil II 2.3 Organismus-Konzeption.

³¹⁴ Erving und Miriam Polster, Gestalttherapie, a.a.O., S. 201.

³¹⁵ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 22.

³¹⁶ Ebd.

³¹⁷ Friedrich Perls, Gestalt, Wachstum, Integration, a.a.O., S. 176. Unter Propriozeption wird die Wahrnehmung der im Körper entstehenden Reize verstanden.

dadurch ausgelöst werden, machen die Bewusstheit aus. Bewusstheit ist folglich nur dann ganzheitlich, wenn sich die Aufmerksamkeit sowohl auf das Wahrgenommene als auch das persönliche Erleben des Wahrnehmenden richtet. Erinnern wir das Beispiel der Wagner-Oper: Alle Konzertbesucher hören das Gleiche, die gleichen Töne und Melodien. Diejenigen, die ihre ganze Wahrnehmung und ihr Erleben der Musik widmen, unterscheiden sich jedoch von denen, die die Musik an sich „vorbeirauschen lassen“ und in Gedanken wo anders sind.

Hier und Jetzt: Da Wahrnehmen und Erleben nur in der Gegenwart möglich sind, richtet sich Bewusstheit immer auf gegenwärtige Vorgänge. Perls betont daher, dass „Bewusstheit ... immer mit der gegenwärtigen Erfahrung verknüpft“³¹⁸ ist. Weder der Vergangenheit noch der Zukunft können wir uns bewusst sein. Lediglich unsere Erinnerung bzw. unsere Zukunftspläne können – allerdings nur in der Gegenwart – in unsere Bewusstheit rücken. Auch hier kann das Beispiel des Konzerts den Zusammenhang verdeutlichen. Die Konzertbesucher, die in ihren Gedanken etwas Vergangenen nachhängen, richten ihre Aufmerksamkeit auf ihre Gedanken und nicht auf die Musik, die sie gegenwärtig wahrnehmen und erleben könnten. Dadurch haben sie von der Musik weniger Bewusstheit. Die anderen, die ihre Konzentration darauf richten, was sie an dem Ort (Hier) und in dem Moment (Jetzt) wahrnehmen und erleben, nehmen die Musik bewusst wahr.

Bewusstheit hat immer einen Gegenstand: Die Bewusstheit bezieht sich immer auf „Etwas“ (something). Sie hat für Perls „immer einen Inhalt. ... Wenn ich sage, ich fühle nichts, so bin ich mir wenigstens dieses *Nichts* (nothing) bewusst.“³¹⁹ In der Definition von Staemmler und Bock wird dieses „Etwas“ durch das Wort „von“ ausgedrückt.

Organismus-Umwelt-Feld: Bewusstheit umfasst das Wahrnehmen-Erleben der gesamten inneren und äußeren Welt, im Sinne des Gestaltpsychologen Lewins³²⁰ also das gesamte Feld. Die Grenzen zwischen dem menschlichen Organismus und der Umwelt werden hinsichtlich dessen, wovon ein Mensch Bewusstheit hat, überwunden. Perls freut sich deshalb „an der Einheit der Bewusstheit ..., in welcher die Zerteilung innerhalb des Selbst entschwindet, ebenso wie die Spaltungen zwischen dem Selbst und den anderen, zwischen dem Selbst und dem Rest der Welt. Eine Bewusstheit“³²¹.

Figur: Innerhalb dieses Feldes bilden sich immer wieder neue Figuren, die Inhalt der Bewusstheit werden. Wie durch die Vorstellung der *Gestaltpsychologie* bereits dargelegt,

³¹⁸ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalttherapie, a.a.O., S. 218.

³¹⁹ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 22.

³²⁰ Vgl. hierzu das Kapitel 2.2 Gestaltpsychologie in Teil II der vorliegenden Studie.

³²¹ Friedrich Perls, Gestalt, Wachstum, Integration, a.a.O., S. 253-254.

stellt das Organismus-Umwelt-Feld den Hintergrund dieser Figuren dar. Dabei versuchen wir, wie es Perls formulierte, „*alle* Erlebnisse zu erfassen und miteinander zu verknüpfen – ob nun körperliche oder seelische, sensorische, emotionale oder sprachliche – denn das deutliche Figur/Grund-Verhältnis geht aus dem einheitlichen Zusammenwirken von ‚Körper‘, ‚Seele‘ und ‚Umwelt‘ hervor.“³²². Da wir nicht alle Erlebnisse erfassen können, muss sich die Bewusstheit mit Hilfe der Aufmerksamkeit aktiv auf einzelne Figuren konzentrieren. Der Mensch ist in der Lage, seine Aufmerksamkeit zu bündeln und auf einen bestimmten Ausschnitt des Feldes zu lenken. Die Aufmerksamkeit ist dann nach Perls ein „absichtlich gewählter Weg, der in Erscheinung tretenden Vordergrund-Figur zuzuhören“³²³. Wie aus der ausführlichen Erläuterung der Definition ersichtlich, ist das gestalttherapeutische Verständnis des Bewusstheitsbegriffs äußerst komplex. Die Einflüsse der Gestaltpsychologie und der Organismus-Konzeption lassen sich unschwer erkennen. Noch nicht geklärt ist allerdings bis jetzt, worauf sich die Bewusstheit nun genau bezieht.

Bereiche der Bewusstheit

Perls beschreibt den Wirkungsbereich der Bewusstheit folgend: „Bewusstheit umfasst sozusagen drei Schichten oder drei Bereiche: bewusstes Wahrnehmen des *Selbst*, bewusstes Wahrnehmen der *Welt* und bewusstes Wahrnehmen dessen, was dazwischen ist – des Zwischenreichs der Phantasie“³²⁴. Wegen ihrer breiten Akzeptanz innerhalb der Gestalttherapie sollen hier die drei Arten der Wahrnehmung vorgestellt werden, die der amerikanische Gestalttherapeut *John O. Stevens* vorgeschlagen hat:

„Wahrnehmung der äußeren Welt.

Hier ist der aktuelle sensorische Kontakt mit Gegenständen und Abläufen des gegenwärtigen Augenblicks gemeint: Kontakt mit dem, was ich jetzt gerade sehe, höre, rieche, schmecke oder berühre ...

Wahrnehmung der inneren Welt.

Hier ist der aktuelle sensorische Kontakt mit gegenwärtigen inneren Vorgängen gemeint: Das was ich im Augenblick innerhalb meiner Haut fühle: Stechen, Muskelspannungen und Bewegungen, körperliche Manifestationen von Gefühlen und Emotionen, Unbehagen, Wohlgefühl ...

³²² Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Praxis, a.a.O., S. 103.

³²³ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 60.

³²⁴ Ebd., S. 57.

Wahrnehmung, die sich auf die Aktivität der Phantasie gründet.

Hierzu gehört jede mentale Aktivität *jenseits* der Wahrnehmung gegenwärtiger Erlebnisse: alles Erklären, sich Vorstellen, Interpretieren, Vermuten, Denken, Vergleichen, Planen, jede Erinnerung an Vergangenes, jedes Vorausnehmen der Zukunft usw.“³²⁵

Staemmler und Bock weisen darauf hin, dass es sich eigentlich um eine Zweiteilung handelt, nämlich die bewusste Wahrnehmung realer Vorgänge (im Selbst und in der Welt) und die Beschäftigung mit Phantasien.³²⁶ Für die Phantasie gebrauchen sie das Wort „Beschäftigung“ statt „Wahrnehmung“, weil sie der Meinung sind, dass nur dann von ihr gesprochen werden soll, wenn die Sinnesorgane in den Vorgang einbezogen sind. Wie Perls weisen sie darauf hin, dass es in der Phantasie vielmehr um mentale Symbolisationen und Repräsentationen geht und eben nicht um Wahrnehmungen. Wie oben schon dargelegt,³²⁷ kann ein Mensch zwar in der Gegenwart wahrnehmen, dass er sich an etwas in der Vergangenheit erinnert, etwas in der Zukunft erwartet oder phantasiert, die Inhalte dieser Prozesse sind jedoch nicht gegenwärtig und damit nicht wahrnehmbar.

Differenzierung: Bewusstheit – Bewusstsein

Staemmler und Bock verstehen unter *Bewusstheit* die uneingeschränkte Erfahrung selbst. Doch wozu brauchen Menschen dann noch das Bewusstsein? Ihrem Verständnis nach, dem ich mich hier explizit anschließe, ist *Bewusstsein* die Fähigkeit, von der Erfahrung auch Repräsentanzen zu bilden. Bewusstheit geht daher prinzipiell dem Bewusstsein voraus, denn zuerst müssen Menschen etwas erfahren, bevor sie es repräsentieren können. Dieser Fähigkeit der Repräsentation räumen sie einen höheren Stellenwert als Perls ein, der ja behauptete, dass Bewusstheit per se heilsam sei: Die Bewusstheit „stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Wirksamkeit der therapeutischen Arbeit dar. Die reine Erfahrung muss vielmehr auch mit Hilfe des Bewusstseins repräsentiert werden. Erst dieser Zusammenhang von Bewusstheit und Bewusstsein ist heilsam“³²⁸.

Wenn ein Mensch sich immer wieder unterschiedlicher Inhalte bewusst wird, diese jedoch in der Gegenwart (im Hier und Jetzt) stehen lässt und sich davon keine Repräsentanzen

³²⁵ John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 15 und 16. Im Original zum Teil kursiv gesetzt.

³²⁶ Vgl. Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 51.

³²⁷ Vgl. die Ausführungen zum Hier und Jetzt in der Definition der Bewusstheit.

³²⁸ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 53.

bildet, bringen ihn diese bewussten Erfahrungen nicht weiter. Erst dadurch, dass ein Mensch den ihm bewusst gewordenen Inhalt in einen sinnvollen Zusammenhang mit vorangegangenen Erfahrungen stellt, erlangt dieser seine Bedeutung. Dazu ist eine doppelte Aktivität des Bewusstseins nötig: Zum einen die Repräsentation dieser Erfahrungen und zum anderen das In-Beziehung-Setzen der Repräsentationen. Die Bewusstseinsinhalte ermöglichen so ein Kontinuum der Bewusstheit. Dadurch erst können die einzelnen Erkenntnisse der verschiedenen Bewusstheiten miteinander verbunden und zu einem zusammenhängenden Prozess werden.

Die zentrale Relevanz der Gegenwart in der Gestalttherapie ist gerade im Kontext der Bewusstheit schon einmal deutlich geworden. Ausführlicher wird das Prinzip des „Hier und Jetzt“ im folgenden Kapitel untersucht.

3.2 Das Prinzip des Hier und Jetzt

Durch die Phänomenologie und den Zen angeregt,³²⁹ setzte sich Perls schon früh vom psychoanalytischen Verständnis der Vergangenheit ab und machte sich stattdessen für die Beachtung der Gegenwart in der Therapie stark. Die Gegenwart bzw. das „Hier und Jetzt“³³⁰ wurde infolgedessen ein wichtiges Prinzip der Gestalttherapie, das nach wie vor unabdingbar für einen positiven Therapieverlauf gesehen wird. In diesem Kapitel soll zunächst geklärt werden, wie Perls diesen Begriff füllt und welche Bedeutung die Gegenwart für die Therapie hat. In weiteren Schritten wird der enge Zusammenhang der Gegenwart mit den gestalttherapeutischen Prinzipien der *Bewusstheit* und der *Verantwortung* aufgezeichnet. Abschließend soll auf die Bedeutung von *Vergangenheit und Zukunft* eingegangen werden, nicht zuletzt um dem verbreiteten Missverständnis zu begegnen, dass in der Gestalttherapie allein die Gegenwart zählt.

Begriff und Bedeutung

„Das Zeit-Zentrum unserer Selbst als bewusster raumzeitlicher Ereignisse“ konstatiert Perls schon in seinem ersten Buch „Das Ich, der Hunger und die Aggression“³³¹,

„ist die Gegenwart. *Es gibt keine andere Realität als die Gegenwart.* Unser Wunsch, mehr von der Vergangenheit zu behalten oder die Zukunft vorwegzunehmen, kann dieses Realitätsempfinden völlig überwuchern. Obwohl wir die Gegenwart von der Vergangenheit isolieren können (Ursachen) ebenso wie von der Zukunft (Ziel), muss jedes Aufgeben der Gegenwart als Zentrum des Gleichgewichts – als Angelpunkt unseres Lebens – zu einer unausgeglichene Persönlichkeit führen. Es ist gleich, ob man das Übergewicht nach rechts hin bekommt (übergroße Gewissenhaftigkeit), nach links (Impulsivität), nach vorn (Zukunft) oder nach hinten (Vergangenheit); man kann in jeder Richtung das Gleichgewicht verlieren.“³³²

In der klassischen Psychoanalyse geht der Therapeut davon aus, dass sein Patient ein Problem in der Vergangenheit *hatte*. Dieses Problem zu lösen, ist das Ziel der Therapie, weswegen der Schwerpunkt der Arbeit in der Vergangenheit liegt. Ganz im Gegensatz dazu geht die Gestalttherapie von einem aktuellen Problem des Klienten aus, das er in der Ge-

³²⁹ Vgl. in Teil II die Kapitel 2.1 Existenzphilosophie und Phänomenologie sowie 2.5 Judentum, Taoismus, Zen.

³³⁰ Vgl. das Kapitel „Die Hier- und Jetzt-Therapie“ in: Fritz Perls, Grundlagen der Gestalttherapie. a.a.O., S. 81-92.

³³¹ Vgl. Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 109-126.

³³² Ebd., S. 111.

genwart *hat*. Vielleicht hängt dieses mit einem Ereignis in der Vergangenheit zusammen, es belastet ihn aber *hier* und *jetzt*, in der Gegenwart. Wäre das frühere Problem wirklich abgeschlossen, dann würde es den betroffenen Menschen heute nicht mehr belasten und wäre kein Problem mehr. Perls leugnet „keineswegs, dass alles seinen Ursprung in der Vergangenheit hat und zu weiterer Entwicklung neigt.“³³³ Er will jedoch deutlich machen, „dass Vergangenheit und Zukunft sich fortwährend an der Gegenwart orientieren und zu ihr in Beziehung gesetzt werden müssen. Ohne Bezug zur Gegenwart werden sie bedeutungslos.“³³⁴ Richtet man den Blick daher auf die Gegenwart – ohne dabei die Vergangenheit und die Zukunft zu vergessen – gelingt es leichter Vergangenheit oder Zukunft nicht als Realitäten anzusehen. Nur in der Gegenwart haben Menschen die Möglichkeit, auf ihr Leben Einfluss zu nehmen, nur jetzt können sie etwas verändern. Das Hier und Jetzt wird daher in der Gestalttherapie als die entscheidende existentielle Dimension angesehen. Infolge dessen behauptet Perls, „dass alle Therapie, die gemacht werden muss, nur im Jetzt gemacht werden kann. Alles andere ist hinderlich. Und die Technik, die uns das Jetzt verstehen und im Jetzt bleiben lässt, ist das ‚Bewusstseitskontinuum‘ (awareness continuum), das Entdecken und volle Bewusstwerden jeder aktuellen Erfahrung.“³³⁵

Bewusstheit und Selbstverwirklichung

Wenn sich ein Mensch in der Gegenwart seiner phantasierten, verbalen oder physischen Handlungen bewusst wird, kann er erkennen, wo seine Schwierigkeiten liegen und wie sie beschaffen sind. Ist diese Bewusstheit vorhanden, besteht die Möglichkeit, die Probleme zu lösen – allerdings nur in der Gegenwart. Oftmals sind einem Klienten jedoch seine „un erledigten Geschäfte aus der Vergangenheit“³³⁶ im Weg und halten ihn davon ab, ganz an der Gegenwart zu partizipieren. Obwohl seine Probleme im Hier und Jetzt existieren, ist ein Teil seiner Aufmerksamkeit mit der Vergangenheit beschäftigt. Dies hindert ihn daran, wirklich etwas für eine Änderung des Problemzustandes zu tun. „Ein Mangel an Kontakt mit der Gegenwart“ stellt Perls fest, „ein Mangel an aktuellem ‚Gefühl‘ unserer selbst, führt zur Flucht, entweder in die Vergangenheit (historisches Denken) oder in die Zukunft (vorwegnehmendes Denken).“³³⁷ Grundlage der Therapie ist es daher, den Klienten darin zu unterstützen ganz in der Gegenwart zu leben, seine ungeteilte Aufmerksamkeit auf die

³³³ Ebd., S. 113.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Friedrich S. Perls, Gestalt, Wachstum, Integration, a.a.O., S. 93.

³³⁶ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalttherapie. Einführung und Sitzungsprotokolle, a.a.O., S. 82.

³³⁷ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 111-112.

Gegenwart zu lenken und von sich selbst so viel als möglich zu erfahren. Der Gestalttherapeut fordert den Klienten deswegen auf, sich seiner Gesten, seines Atems, seiner Gefühle, seiner Stimme, seines Gesichtsausdrucks in gleicher Weise bewusst zu werden, wie seiner ihn bedrückenden Gedanken. Durch zunehmende Bewusstheit lernt der Klient immer mehr über sich hinzu. In Perls Worten: „Wenn er erfährt, auf welche Weise er sich daran hindert, jetzt zu ‚sein‘, wie er sich blockiert, wird er auch anfangen, das Selbst zu erleben, das er blockiert hat.“³³⁸

Die Bewusstheit des Klienten ermöglicht ihm auch, seine eigenen Fähigkeiten – seien sie intellektueller, praktischer oder sensorischer Natur – real einzuschätzen. Da diese Bewusstheit nur in der Gegenwart stattfindet, kann er sich auch dieser Fähigkeiten nur in der Gegenwart bewusst werden. Dadurch können sich verschiedene Handlungsmöglichkeiten ergeben. Eingefahrene Verhaltensabläufe bzw. scheinbar festgelegte Handlungsabläufe erscheinen im Fokus der Bewusstheit in einem ganz anderen Licht und können relativiert werden. Durch Bewusstheit erhält der Mensch also die Fähigkeit, seine Wahlmöglichkeiten zu erkennen. Die Gestalttherapie versteht sowohl die Bewusstheit des Klienten als auch das Leben im Hier und Jetzt als Unterstützung im Prozess der Selbstverwirklichung.³³⁹

Verantwortung und Freiheit

Sind Klienten vorwiegend damit beschäftigt, in die Vergangenheit zurückzuschauen, wird dieses Verhalten von Gestalttherapeuten als Vermeidung von Verantwortung interpretiert. Diese Menschen geben in der Regel einem Ereignis in der Vergangenheit die Schuld für eine Situation, die ihnen jetzt Probleme bereitet. Eine *aktuelle* eigene Verantwortung bzw. das dadurch möglicherweise entstehende Engagement, *jetzt* etwas zu verändern, erkennen sie nicht.³⁴⁰ Der amerikanische Gestalttherapeut *Claudio Naranjo* formuliert daher: „Der Gegenwart nicht aus dem Weg zu gehen, heißt, es nicht zu vermeiden, in ihr zu leben – wie wir es alle zu häufig tun, in dem Versuch, den Folgen unseres Handelns aus dem Wege zu gehen.“³⁴¹ Sind wir Menschen bereit, ganz in der Gegenwart zu leben und die Verantwortung für die Folgen unseres Handelns zu übernehmen, dann mag es zwar manchmal Schwierigkeiten in der Interaktion mit anderen Menschen geben. Letztlich lohnen sich diese jedoch, weil wir uns nur durch die aktive Auseinandersetzung mit unserer Umwelt ent-

³³⁸ Fritz Perls, Grundlagen der Gestalttherapie, a.a.O., S. 83.

³³⁹ Vgl. ebd., S. 84.

³⁴⁰ Vgl. Frederick S. Perls, Das Ich der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 117.

³⁴¹ Claudio Naranjo, Gestalt. Präsenz, Gewahrsein, Verantwortung, Freiamt 1996 (Titel der Originalausgabe: Gestalt Therapy – The attitude & Practice of an Atheoretical Experimentalism), S. 57.

wickeln können. So gehen wir beispielsweise durch überkonformes Verhalten oder das ständige Zurückhalten der eigenen Meinung „der Gegenwart aus dem Weg“. Selbstbewusstes, eigenständiges Verhalten und ein Vertreten der eigenen Anschauungen hingegen, ergeben möglicherweise Schwierigkeiten, bieten aber auch die Chance zur Entwicklung. Begegnen wir der Gegenwart, dann können wir uns auch gleichzeitig unserer *Freiheit* bewusst werden. Wir haben die Freiheit, uns so zu verhalten, wie wir es wollen. In den Worten Naranjos meint dies „die Freiheit, wir selbst zu sein, gemäß den Vorlieben unseres Seins zu wählen: unseren Weg zu wählen.“³⁴²

Vergangenheit und Zukunft

Die Betonung der Gegenwart in der Gestalttherapie hat das Ziel, auf die scheinbar offensichtliche Tatsache aufmerksam zu machen, dass nur *jetzt* die Gegenwart existiert. Ohne Bewusstheit in der Gegenwart lenken wir uns von der lebendigen Qualität der Wirklichkeit ab. Die Gestalttherapie betrachtet, nach den Worten von Erving und Miriam Polster, „die *Vorgänge* des Erinnerns und Planens als gegenwärtige Funktionen, obwohl sie sich auf Vergangenheit und Zukunft *beziehen*.“³⁴³

Dabei geht es der Gestalttherapie nicht darum, Erfahrungen der Vergangenheit oder die Planung der Zukunft als unwichtig hinzustellen und nur noch gegenwärtige Erfahrungen gelten zu lassen. Perls stellt hierzu fest:

„Wenn ich auch versucht habe, das futuristische und das historische Denken abzuwerten, möchte ich doch keinen falschen Eindruck erwecken. Wir dürfen die Zukunft nicht ganz vernachlässigen (z.B. das Planen) und ebenso wenig die Vergangenheit (unabgeschlossene Situationen), aber wir müssen erkennen, dass die Vergangenheit vorbei ist, obwohl sie uns eine Reihe unfertiger Situationen übriggelassen hat, und dass *Planung eine Leitlinie für unser Handeln sein muss, nicht eine Sublimierung oder ein Ersatz*.“³⁴⁴

Der Mensch erhält durch seine Vergangenheit einen Hintergrund, auf dem er jetzt existiert, die Zukunft bildet eine Möglichkeit, wie er einmal existieren könnte. Die Relevanz der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Zukunft für das psychologische Funktionieren des Menschen werden in der Gestalttherapie anerkannt. So dient zum Beispiel die Erinnerung an unabgeschlossene Gestalten der Vergangenheit deren Verarbeitung. Bis dies geschieht, ist die Vergangenheit immer wieder gegenwärtig, weil die „unfertigen Situatio-

³⁴² Ebd.

³⁴³ Vgl. Erving und Miriam Polster, Gestalttherapie, a.a.O., S. 20-21.

³⁴⁴ Frederick S. Perls, Das Ich, der Hunger und die Aggression, a.a.O., S. 117-118.

nen“ nach einer Lösung, gestaltpsychologisch formuliert, nach einer Gestaltschließung verlangen.

Verhält sich ein Mensch allerdings so, als ob er in der Vergangenheit oder der Zukunft leben würde, beraubt er sich der Möglichkeit einer lebendigen Existenz in der Gegenwart. Sensorische und motorische Fähigkeiten, die zu einer lebenden Existenz gehören, haben Menschen nur in der Gegenwart. Sie machen dann – natürlich immer unter der Voraussetzung, dass die erforderliche Bewusstheit vorhanden ist – auch die gegenwärtigen Erfahrungen fühlbar und erlebbar.

3.3 Verantwortung

Einen wesentlichen Faktor für die persönliche Entwicklung des Menschen sieht Perls in einer angemessenen Übernahme von Verantwortung. Wie bereits beschrieben, hat er nach seinem Bruch mit der Psychoanalyse für sich und damit auch für seine neue Therapieform die Relevanz des vom Existentialismus geprägten Verantwortungsbegriffs entdeckt. Deshalb soll nun zunächst geklärt werden, was Perls und die Gestalttherapie unter dem *Begriff der Verantwortung* verstehen. In einem zweiten Schritt wird die grundlegende Bedeutung der Verantwortung für die Veränderung eines Klienten (*Paradoxe Theorie der Veränderung*) und in einem dritten ihre Rolle im therapeutischen Prozess (*Verantwortung im Veränderungsprozess*) vorgestellt. Abschließend werden *drei Bereiche* benannt, in deren Kontext die Übernahme von Verantwortung relevant wird: Im Umgang mit eigenen Gefühlen, im bewussten Gebrauch der Sprache und in der Deutung von Interaktionen.

Der Begriff der „Verantwortung“ in der Gestalttherapie

Perls umschreibt „Verantwortung“ zunächst ganz wörtlich, indem er das englische Wort „responsibility“ genauer untersucht. Seines Erachtens kann es als „Antworten-Können (response-ability)“³⁴⁵ aufgefasst werden. Darunter versteht er die Fähigkeit des Menschen, auf seine Umwelt zu antworten. Diese Antwort kann er in Gedanken, durch Gefühle und durch Handlungen geben. Wie auch immer ein Mensch antwortet, er muss dafür die Verantwortung übernehmen, denn es ist seine Antwort und nicht die eines anderen. Perls war es ein großes Anliegen, in seinen Seminaren auf den Gewinn der Menschen hinzuweisen, wenn sie wirklich die Verantwortung für *ihre* Gefühle, Handlungen und Gedanken übernehmen. Er pointiert daher: „Mit Sicherheit sind Verantwortung für sein Leben übernehmen und reich sein an Erfahrungen und Fähigkeiten ein und dasselbe.“³⁴⁶

In der Gestalttherapie wird Verantwortung nicht als moralische Pflicht, sondern vielmehr als eine Aussage über den Status quo betrachtet. Claudio Naranjo, ein Schüler Perls konstatiert daher: „Verantwortung ... ist kein Muss, sondern eine unvermeidliche Tatsache. Wir *sind* für alles, was wir tun verantwortlich. Die einzige Alternative ist, unsere Verantwortung anzunehmen oder nicht.“³⁴⁷ Ein Problem ergibt sich dann, wenn ein Mensch zu wenig oder keine Verantwortung für sein Leben übernehmen will beziehungsweise kann. Die

³⁴⁵ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 72.

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ Claudio Naranjo, Gestalt. Präsenz, Gewahrsein, Verantwortung, a.a.O., S. 36.

Möglichkeit der persönlichen Entwicklung und Veränderung wird dadurch verhindert und der Mensch bleibt in seiner gegenwärtigen Problemlage stehen.

Die Paradoxe Theorie der Veränderung – Verantwortung und Veränderung

Die Rolle der *Verantwortung* im persönlichen Veränderungsprozess wird am klarsten, wenn wir uns zunächst bewusst machen, wie in der Gestalttherapie *Veränderung* verstanden wird. Perls geht davon aus, dass Veränderung nicht gemacht werden kann, sondern von selbst stattfindet. Vorsätze, Pläne oder Programme für persönliche Änderungen wirken seines Erachtens nur kontraproduktiv. Er behauptet daher:

„Wenn man tiefer in sich hineingeht, in das, was man ist, wenn man annimmt, was vorhanden ist, dann ereignet sich der Wandel von selbst. Das ist das Paradoxe des Wandels. ... Solange man ein Symptom bekämpft, wird es schlimmer. Wenn man *Verantwortung* übernimmt für das, was man sich selbst antut, dafür, wie man seine Symptome hervorbringt, wie man seine Krankheit hervorbringt, wie man sein ganzes Dasein hervorbringt – in dem Augenblick, in dem man mit sich selbst in Berührung kommt –, beginnt das Wachstum, beginnt die Integration, die Sammlung.“³⁴⁸

Durch Übernahme von Verantwortung für die momentane Situation des eigenen Lebens, kann Veränderung geschehen. Allein die Annahme dessen, was ist, ermöglicht Wachstum. Bekannt geworden ist dieser Gedanke durch den Gestalttherapeuten *Arnold Beisser* (1925-1991), der durch die Auseinandersetzung mit seiner körperlichen Behinderung die Theorie Perls noch zuspitzte. Beisser erkrankte mit 25 Jahren an Kinderlähmung und war seitdem vom Kopf abwärts gelähmt. Vor seiner Erkrankung studierte er Medizin und war ein leidenschaftlicher Sportler. Nach einem mehrjährigen Krankenhausaufenthalt arbeitete er zunächst als Psychiater, schließlich als Direktor in verschiedenen Krankenhäusern bis er Professor für Psychiatrie an der Universität von Kalifornien in Los Angeles wurde. In seiner Autobiographie³⁴⁹ erzählt er sehr eindrucksvoll, wie er versuchte, mit seiner Krankheit fertig zu werden und ermöglicht dem Leser, seine psychische Entwicklung als Gelähmter und seinen persönlichen Veränderungsprozess mitzuerleben. Auf einem langen mühsamen Weg lernte Beisser, dass es neben der Veränderung durch Arbeit, Anstrengung und Planung, die er vor seiner Erkrankung kannte und erfolgreich verfolgte, noch einen anderen

³⁴⁸ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 187.

³⁴⁹ Arnold Beisser, Wozu brauche ich Flügel? Ein Gestalttherapeut betrachtet sein Leben als Gelähmter, Köln (1997) ³2005 (Originaltitel: Flying Without Wings. Personal Reflections on Being Disabled, Doubleday et al. ¹1989).

Weg gibt. Durch die Annahme dessen, was er sich nicht ausgesucht hatte, entdeckte er eine neue Art von Veränderung, die er nicht erwartet hatte:

„Als ich aufhörte, zu kämpfen und an einer Änderung zu arbeiten, als ich Wege fand, anzunehmen, wie ich bereits geworden war, entdeckte ich, dass ich mich gerade dadurch veränderte. Anstatt mich behindert oder unzulänglich zu fühlen, wie ich befürchtet hatte, fühlte ich mich wieder ganz. Ich erlebte ein Wohlbefinden und eine Fülle, die ich zuvor nicht gekannt hatte. Ich fühlte mich nicht nur eins mit mir selbst, sondern auch mit dem Universum.“³⁵⁰

Diese Erfahrung verdichtete er in einem Aufsatz, den er „Die paradoxe Theorie der Veränderung“³⁵¹ nannte und brachte diese in folgendem Satz auf den Punkt: „Veränderung geschieht, wenn jemand wird, was er ist, nicht wenn er versucht, etwas zu werden, das er nicht ist.“³⁵² Erklärend führt er hierzu aus: „Veränderung ergibt sich nicht aus einem Versuch des Individuums oder einer anderen Person, seine Veränderung zu erzwingen, aber sie findet statt, wenn man sich die Zeit nimmt und die Mühe macht, zu sein, was man ist; und das heißt, sich voll und ganz auf sein gegenwärtiges Sein einzulassen.“³⁵³

Grundlegend ist also die Bereitschaft nötig, die Wirklichkeit so zu sehen und zu nehmen, wie sie ist. Es hilft den Menschen nicht weiter, Pläne zu machen oder Phantasien nachzuhängen, wie die Wirklichkeit sein könnte. Veränderung und Entwicklung setzen dann ein, wenn Menschen sich annehmen können, wie sie gegenwärtig sind und damit die Verantwortung für sich selbst übernehmen. Auch Perls macht diese Einsicht immer wieder deutlich und betont daher an anderer Stelle: „Niemand kann zu einem gegebenen Augenblick von dem verschieden sein, was er in diesem Augenblick ist, einschließlich aller Wünsche und Bitten, dass er doch anders sein möchte. Wir sind, was wir sind.“³⁵⁴ Wenn wir dies anerkennen, wenn wir wirklich die Verantwortung für uns übernehmen, dann sagen wir gleichzeitig auch ja zu uns selbst. Dies ist – im gestalttherapeutischen Verständnis – der Kernpunkt der Verantwortlichkeit.³⁵⁵

³⁵⁰ Ebd. S. 115.

³⁵¹ Arnold Beisser, Die paradoxe Theorie der Veränderung (Originaltitel: The Paradoxical Theory of Change, in: Joen Fagan/ Irma Lee Shepherd (Hrsg.), Gestalt Therapy Now. Theory, Techniques, Applications, Palo Alto 1970, S. 77-80), in: ders., Wozu brauche ich Flügel?, a.a.O., S. 139-143.

³⁵² Ebd., S. 139.

³⁵³ Ebd.

³⁵⁴ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 52.

³⁵⁵ Vgl. Barbara Staemmler, Theoretische Grundlagen und Konzepte der Gestalttherapie, a.a.O., S. 71.

Verantwortung im Veränderungsprozess

Bei Menschen, die eine Veränderung ihrer persönlichen Lebenssituation anstreben, ist in der Regel eine Unzufriedenheit erkennbar, die sich auf ihre aktuellen Lebensumstände bezieht. Diese Unzufriedenheit wird in der Gestalttherapie mit einem Bedürfnis gleichgesetzt, das nicht befriedigt wird. Dieses Bedürfnis kann von Mensch zu Mensch unterschiedlich sein, meint aber immer ein Entwicklungsbedürfnis, das mit der „Freisetzung oder Aneignung psychischer Fähigkeiten“³⁵⁶ umschrieben werden kann. Nach Staemmler und Bock geht es um interne Veränderungsprozesse von Menschen, das heißt um „einen Wunsch nach einer eigenen Veränderung oder Entwicklung des Klienten“³⁵⁷. Um dieses Bedürfnis befriedigen zu können, bedarf es zunächst der Bewusstheit des Klienten von diesem Bedürfnis. Wenn er nichts von diesem Bedürfnis weiß, kann er auch nichts dafür tun, dass es befriedigt wird. Wenn die Bewusstheit von diesem Bedürfnis vorhanden ist, sieht die Gestalttherapie einen weiteren wichtigen Schritt zur Befriedigung darin, dass der Klient seine Verantwortung anerkennt. Am Beginn einer Therapie erlebt sich der Klient mit seinen Bedürfnissen meist als äußerst hilflos. Er hat das Gefühl, dass er keinen Einfluss auf deren Befriedigung hat und beschreibt sich selbst in der Regel als Opfer und nicht als aktives Subjekt seines Schicksals. Weil er sich selbst als handlungsunfähig betrachtet, versucht er verzweifelt seine Umwelt dahingehend zu manipulieren, dass sie für seine Bedürfnisbefriedigung sorgt. Der Klient, der in dieser scheinbar ausweglosen Situation verharret, wird von Perls folgendermaßen beschrieben:

„Ich nenne jeden Menschen neurotisch,
Der seine Kraft darauf verwendet,
Andere zu manipulieren,
Und sich weigert, selbst zu wachsen.
Er kontrolliert, wird machtbesessen,
Stellt Freunde und Verwandte an
Für Aufgaben, die er
Selbst nicht bewältigen kann.
Er tut das, weil er unfähig ist,
Die Spannungen und Frustrationen des
Erwachsenwerdens zu ertragen.“³⁵⁸

³⁵⁶ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 95.

³⁵⁷ Ebd.

³⁵⁸ Frederick S. Perls, Gestalt-Wahrnehmung, a.a.O., S. 20. Das Schriftbild in Versen ist vom Original übernommen.

Für diesen Menschen kann Veränderung nur von außen kommen, seine Lage kann sich seines Erachtens nicht durch eigenes, aktives Engagement verbessern. Je mehr Bewusstheit der Klient jedoch von seinem Bedürfnis erlangt, desto wahrscheinlicher wird auch, dass kurze Verdachtsmomente auftauchen, in denen er die eigene Beteiligung und Verantwortung an seiner problematischen Situation erkennt. Werden diese von Seiten des Therapeuten entsprechend beachtet, unterstützt und gewürdigt, kann er mit der Zeit immer mehr erkennen, dass er selbst aktiv an seinem Schicksal mitarbeiten und eigenständig für seine Bedürfnisbefriedigung eintreten kann. Die Verantwortung für seine Probleme, die er in seiner Opferrolle vorher anderen Menschen zugesprochen hatte, kann er jetzt Schritt für Schritt selbst übernehmen.

Dies trifft allerdings nur in solchen Fällen zu, in denen „subjektive Hindernisse“ des Klienten – speziell selbst zu verantwortende Vermeidungen – ihn daran hindern, seine Bedürfnisse zu befriedigen. Therapeut und Klient müssen dazu klären, ob und wenn wie sich der Klient selbst von der Befriedigung seiner Bedürfnisse abhält. Staemmler pointiert:

„Für diese subjektiven Hindernisse, nicht für die ‚objektiven‘ (wozu auch das Verhalten anderer Menschen gehört), trägt er selbst die Verantwortung, an ihnen kann er auch direkt etwas ändern. Eventuelle äußere Hindernisse sind nicht ‚Gegenstand‘ seiner Psychotherapie, jedenfalls nicht unmittelbar. Unklarheiten darüber, was subjektive bzw. ‚objektive‘ Hindernisse sind, müssen bei der Erarbeitung des Themas geklärt werden. Wer subjektive Hindernisse für objektive hält, kann nichts daran ändern und bleibt (scheinbar) hilfloses Opfer der Umstände; wer objektive für subjektive hält, übernimmt sich und scheitert früher oder später an der Überforderung durch seinen (oft nicht bewussten) Größenwahn.“³⁵⁹

Neben dieser Unterscheidung von *subjektiven* und *objektiven* Hindernissen, soll hier – um Missverständnisse zu vermeiden – noch darauf hingewiesen werden, dass auch die *subjektiven Hindernisse* noch weiter differenziert werden müssen: Sie lassen sich grob einteilen in „Vermeidungen und Defizite“.³⁶⁰ Frank-Matthias Staemmler bemerkt hierzu, dass „Defizite, Traumata, Störungen oder Konflikte“ einen „pathogenen Umwelt-Einfluss auf einen Menschen“ ausüben können und daraus entweder „persönliche Defizite und/oder Vermeidungen“³⁶¹ resultieren. Doch worin unterscheiden sich die beiden letztgenannten Begriffe in der Gestalttherapie? Staemmler spricht dann von *Defiziten*, wenn eine Person „eine oder

³⁵⁹ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 96. Unter einem gestalttherapeutischen Thema verstehen Staemmler und Bock „das im therapeutischen Dialog zwischen Klient und Therapeut entstehende Verständnis davon, auf welchen ‚Gegenstand‘ sich ein jeweiliger Veränderungsprozess im Klienten beziehen soll.“ (Ebd.).

³⁶⁰ Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 252.

³⁶¹ Ebd.

mehrere der erforderlichen Fähigkeiten nicht³⁶² besitzt, die sie dazu benötigt, ihre Entwicklungsbedürfnisse zu befriedigen. Hat die Person „zwar die erforderlichen Fähigkeiten, nutzt jedoch eine oder mehrere davon nicht“³⁶³, dann bezeichnet er dieses Verhalten als *Vermeidung*. Im ersten Fall kann die Person etwas nicht (Defizit), im zweiten verhindert sie – meist vollkommen unbewusst – die Nutzung oder Mobilisierung ihrer Fähigkeiten (Vermeidung). Für unseren Kontext – der nicht therapeutischen Arbeit mit Lehrern – konzentrieren wir den Blick auf die *Vermeidungen*. Sie lassen sich in der Therapie mit der Frage ansprechen: „Was tun Sie, um nicht zu dem zu kommen was Sie brauchen?“³⁶⁴ Meist ist diese Frage für Klienten irritierend, da ihnen ja – im Fall einer Vermeidung – zunächst nicht bewusst ist, dass sie sich selbst an der Bedürfnisbefriedigung hindern. So wünschenswert die Bedürfnisbefriedigung für die Klienten ist, so ungewohnt und beängstigend ist sie gleichzeitig. Staemmler und Bock haben daher Verständnis dafür, dass viele Menschen Schwierigkeiten damit haben: „Diese Befreiung von der ... Illusion der Verantwortungslosigkeit für das eigene Schicksal ist ein entscheidender Schritt zu persönlicher Freiheit, vor dem viele Menschen sich fürchten; denn diese Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung.“³⁶⁵ Ist ein Klient jedoch bereit, diesen Schritt zu gehen, kann er nun seine Aufmerksamkeit darauf richten, herauszufinden, wie er sich selbst daran hindert, seine Bedürfnisse zu befriedigen.

Die Erkenntnis und Übernahme der Verantwortung sind damit neben der Bewusstheit die elementaren Voraussetzungen für Veränderung und Wachstum. Erst wenn ein Mensch erkennt, dass es in seiner Macht steht, etwas in seinem Leben zu verändern und nicht (nur) die anderen Schuld an seiner unbefriedigten Situation haben, erst dann wird er wirklich bereit sein, etwas zu tun und nicht stagnativ im Jammern beziehungsweise Manipulieren verharren.

Bezüglich der Verantwortungsübernahme sieht die Gestalttherapie bedeutende Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Klienten vor allem in den Bereichen der eigenen Gefühle, der Sprache und der Bedeutungsvergabe. Exemplarisch soll nun für diese die Relevanz der Verantwortungsübernahme untersucht werden.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Ebd.

³⁶⁴ Vgl. ebd., S. 253.

³⁶⁵ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 96.

Drei Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen

1. Verantwortung für eigene Gefühle

Probleme kann es geben, wenn Menschen sich nicht bewusst sind, dass sie selbst für ihre Gefühle verantwortlich sind. Sie sagen dann möglicherweise zu ihrem Gegenüber: „Du machst mich wahnsinnig“, „Du machst mich glücklich“ oder „Du bereitest mir Magenschmerzen“. Wenn wir jedoch unsere Gefühle nicht als die unseren anerkennen und damit die Verantwortung für sie übernehmen, dann projizieren wir ihre Entstehung auf unsere Mitmenschen. Ein Lehrer fühlt sich beispielsweise dann gut, wenn seine Schüler fleißig sind. Eltern fühlen sich glücklich, wenn ihr Kind folgsam ist. Wenn die Schüler aber „faul“ sind, fühlt sich der Lehrer schlecht. Macht das Kind was es will, fühlen sich die Eltern ärgerlich. Schnell kommen dann möglicherweise Aussagen wie „Die Schüler sind schlecht“ oder „Unser Kind ist schlecht“. Verantwortlich für die Entstehung der Gefühle werden jeweils die anderen gemacht. Weder der Lehrer noch die Eltern erkennen, dass es ihre eigene Entscheidung ist, wie sie (emotional) auf das Verhalten der Schüler bzw. des Kindes reagieren. Perls beschreibt diesen Mechanismus, indem er sagt, dass wir dann „unsere Erfahrungen, statt sie uns anzueignen, nach außen projizieren und die Verantwortung für unsere Reaktionen auf den Reiz abschieben.“³⁶⁶ Wenn wir das nicht machen, dann haben wir mehr Wahlmöglichkeiten, wie wir uns verhalten können. *Stella Resnick*, eine Schülerin von Perls und Gestalttherapeutin der ersten Stunde, behauptet daher:

„Selbstverantwortung‘ heißt zu erkennen, dass man selbst die Wahl hat, dies oder das zu tun, so oder so zu sein. Wenn der einzelne diese Verantwortung für sein Leben übernimmt, vergrößert er seine Möglichkeiten. Er lernt Entscheidungen zu treffen, die seinen Handlungsspielraum erweitern und nicht verengen. Andere Leute, eine Lebenssituation, das Schicksal für das verantwortlich zu machen, was einem widerfährt, heißt die Verantwortung für sein Leben abzugeben.“³⁶⁷

Perls bringt die Fähigkeit eines Menschen, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen, mit seiner Fähigkeit, „Ich“ zu sagen in Verbindung: „Nun, diese Verantwortung, diese Fähigkeit zu *sein*, was man *ist*, wird durch das Wort ‚ich‘ ausgedrückt.“³⁶⁸ Was er damit meint, soll im Folgenden erörtert werden.

³⁶⁶ Frederick S. Perls, *Complex*, #9, 1955 (S. 42-52), zitiert in: Claudio Naranjo, *Gestalt. Präsenz, Gewahrsein, Verantwortung*, a.a.O., S. 34.

³⁶⁷ Stella Resnick, *Neue Formen der Psycho-Therapie: Gestalt-Therapie*, in: *Psychologie heute* (1975) H. 2, S. 67-73, hier: S. 68.

³⁶⁸ Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 72.

2. Verantwortung und die „Erste Person Einzahl“³⁶⁹

Schon in seinem ersten Buch „Das Ich, der Hunger und die Aggression“ widmete Perls diesem Zusammenhang ein eigenes Kapitel. Darin plädiert er für den Gebrauch des Wortes „Ich“, wenn es darum geht, sich mit eigenen Gedanken, Gefühlen und Handlungen zu identifizieren. Die häufig verwendeten Wörter „man“ und „es“ lenken seines Erachtens von der eigenen Verantwortung ab. Sätze wie, „*Man* hat den Eindruck, dass ...“ oder „*Es* ist mir entfallen“ erhalten eine ganz andere Dynamik, wenn sie umformuliert werden in: „*Ich* habe den Eindruck, dass ...“ bzw. „*Ich* erinnere mich nicht mehr“. Jetzt übernimmt der Sprecher durch den Gebrauch der „Ersten Person Einzahl“ die Verantwortung für das, was er sagt und bezieht Stellung. Perls erklärt dazu: „Das Ausweichen vor der Verantwortung und das Vermeiden der Ich-Sprache hängen eng zusammen. Da Verantwortung so oft mit Tadel, Scham und Bestrafung verknüpft ist, ist es kein Wunder, dass die Menschen häufig vor der Verantwortung zurückschrecken und ihre Handlungen und Gedanken ableugnen.“³⁷⁰ In der Gestalttherapie werden daher die Klienten ermutigt, auf ihren Sprachgebrauch zu achten und immer wieder den bewussten Gebrauch der ersten Person Singular zu üben. Hintergrund dessen ist die Annahme Perls, dass die „*richtige Ich-Sprache (d.h. die richtige Identifizierung) ... die Grundlage von Selbstaussdruck und Selbstvertrauen*“³⁷¹ ist.

Beim letzten Beispiel, dem Zusammenhang von Verantwortungsübernahme und Bedeutungsvergabe, will *ich* nun etwas weiter ausholen.

3. Verantwortung und die Deutung von Interaktionen

Der von Perls betonte Gedanke der Verantwortung spielt bei der Interaktion von Menschen insofern eine wichtige Rolle, als jeder Mensch dafür verantwortlich ist, welche *Bedeutung* er dem *Verhalten* eines Gegenübers gibt. Um die Differenzierung von *Verhalten* und *Bedeutung* begrifflich klarer fassen zu können, soll ein Gedankengang des Gestalttherapeuten Frank-Matthias Staemmler aufgegriffen und für unseren Zusammenhang umgearbeitet werden.³⁷² Staemmler hat diese Begriffe für die Interaktion von Paaren näher untersucht. Da die Begriffsklärung jedoch über die Paartherapie hinaus entscheidende Relevanz für die Gestalttherapie hat, wird sie hier aufgenommen. Frank-Matthias Staemmler beginnt mit

³⁶⁹ Frederick S. Perls, *Das Ich, der Hunger und die Aggression*, a.a.O., S. 259.

³⁷⁰ Ebd., S. 259.

³⁷¹ Ebd., S. 262. Hervorhebung im Original.

³⁷² Vgl. Frank-Matthias Staemmler, *Gemeinsame Konstruktionen. Über den ‚Gegenstand‘ der Paartherapie am Beispiel geschlechtsspezifischer Missverständnisse*, in: *Gestalt-Publikationen* 23 (1996), S. 6-18.

einem Beispiel, das *Watzlawick und andere* in ihrem Buch „Menschliche Kommunikation“ wiedergeben:

„Unter den während des Krieges in England stationierten amerikanischen Soldaten war die Ansicht weit verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überaus leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen ihrerseits, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch. (Bei einer Untersuchung) ... stellte sich heraus, dass das Paarungsverhalten ... – vom Kennenlernen der Partner bis zum Geschlechtsverkehr – in England wie in Amerika ungefähr dreißig verschiedene Verhaltensformen durchläuft, dass aber die Reihenfolge dieser Verhaltensformen in den beiden Kulturbereichen verschieden ist. Während z.B. das Küssen in Amerika relativ früh kommt, etwa auf Stufe 5, tritt es im typischen Paarungsverhalten der Engländer relativ spät auf, etwa auf Stufe 25. Praktisch bedeutet dies, dass eine Engländerin, die von ihrem Soldaten geküsst wurde, ... zu entscheiden hatte, ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für die letztere Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung passte und nur als schamlos zu bezeichnen war. Die Lösung eines solchen Beziehungskonflikts durch die beiden Partner selbst ist natürlich deswegen praktisch unmöglich, weil derartige kulturbedingte Verhaltensformen und -abläufe meist völlig außerbewusst sind. Ins Bewusstsein dringt nur das undeutliche Gefühl: der *andere* benimmt sich falsch.“³⁷³

In der beschriebenen Geschichte lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Die des *Verhaltens* (Kuss) und die der *Bedeutung* (Stufe 5 bzw. 25), die von den beiden Partnern dem Verhalten zugeschrieben werden. In der Einschätzung des Verhaltens herrscht bei beiden Partnern Übereinstimmung. Bei der Frage, wie das Verhalten zu deuten ist, gehen die Antworten weit auseinander. Für den Amerikaner ist ein Kuss in der Rangfolge der Annäherung noch relativ weit unten angesiedelt, für die Engländerin sehr weit oben.

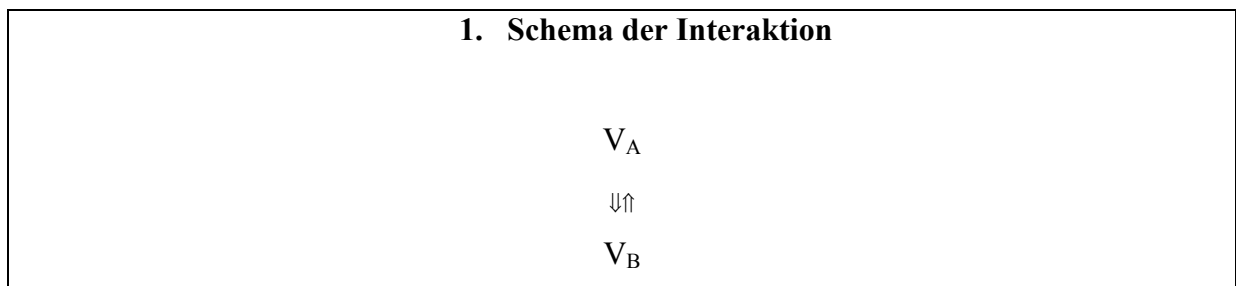
Die Engländerin und der Amerikaner in unserem Beispiel haben sich nicht darüber ausgetauscht, welche Bedeutungen sie ihren Verhaltensweisen zuordnen. Staemmler macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass für diesen notwendigen Austausch oftmals ein Bewusstsein davon fehlt, „dass es nie die Verhaltensweisen sind, die festgelegte Bedeutungen *haben*, sondern dass es immer die Menschen sind, die einem Verhalten eine Bedeutung *zuschreiben*.“³⁷⁴ Zu dem Anteil des Individuums kommen meist „kulturelle,

³⁷³ Paul Watzlawick/ Janet H. Beavin/ Don D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Stuttgart (¹1969) ³1972 (Originalausgabe: *Pragmatics of Human Communication. A study of International Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York ¹1967), S. 20.

³⁷⁴ Ebd.

schichtspezifische oder auch geschlechtsspezifische Konventionen und Traditionen“³⁷⁵ hinzu, die, wie in dem obigen Beispiel erkennbar, eine wesentliche Rolle spielen.

Was haben diese Ausführungen mit unserem Begriff der Verantwortung zu tun? Beobachten wir von außen eine Interaktion von zwei Personen, erkennen wir zunächst verschiedene Verhaltensweisen. Das Verhalten von Person A (V_A) und das von Person B (V_B). Das Verhalten des einen Partners bezieht sich dabei in der Regel als Antwort auf das des anderen und umgekehrt. Schematisch lässt sich diese Verhaltensebene der Interaktion einfach darstellen:



Abbildung³⁷⁶

Das Verhalten der einen Person löst fast reflexartig ein Verhalten der anderen Person aus. Die Pfeile sollen den gegenseitigen Bezug des Verhaltens symbolisieren, wobei das Verhalten des jeweils anderen als bestimmend für das eigene Verhalten angesehen wird.

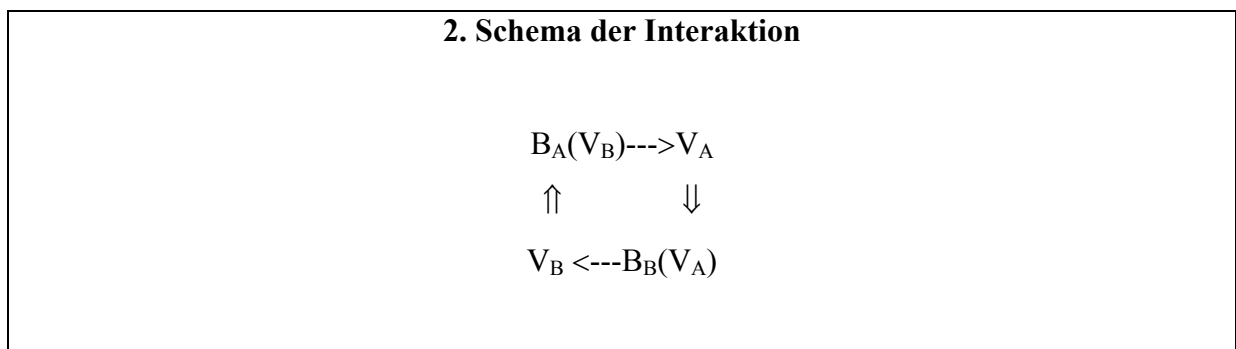
So stark diese Interaktionssituation auf das Entscheidende reduziert ist, so unzutreffend ist sie jedoch in der Realität. Oftmals mögen sich Menschen so verhalten, als ob sie nur auf das Verhalten ihres Gegenübers reagieren könnten. Sätze wie „Ich kann mich ja gar nicht anderes verhalten, wenn du so agierst.“, oder „Wenn du dich anders verhalten würdest, dann könnte ich auch anders.“, deuten diese scheinbare Abhängigkeit vom Verhalten des anderen an. Bei genauerer Betrachtung von Interaktionssituationen fällt jedoch auf, dass wir dabei Wesentliches vergessen haben: Beziehungen bestehen aus Interaktionen, die wir beobachten können und deren Deutung. Die von außen nicht beobachtbare Deutung des Interaktionspartners darf also neben dem beobachtbaren Verhalten nicht vergessen werden. Die innere Zuschreibung von Bedeutung, die jeder Einzelne individuell vollzieht, macht Reaktionen erst verständlich. Person A repräsentiert das Verhalten von Person B auf ihre spezielle Art und schreibt diesem dabei eine eigene Bedeutung zu. Person B verhält sich

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Vgl. Frank-Matthias Staemmler, *Gemeinsame Konstruktionen*, a.a.O., S. 13.

ebenso. Beide Interaktionspartner reagieren also nicht direkt auf das *Verhalten* des anderen, sondern auf die *Bedeutung*, die sie diesem Verhalten jeweils zuschreiben.³⁷⁷

Hier wird die Verantwortung und die Freiheit jedes einzelnen sichtbar: Das Verhalten eines anderen Menschen löst nicht automatisch eine Reaktion bei seinem Gegenüber aus, vielmehr hat das Gegenüber die Möglichkeit und damit die Freiheit, selbst zu entscheiden, wie er das Verhalten deutet und wie er sich darauf verhält. Jeder einzelne Mensch deutet demnach aktiv das Verhalten seines Gegenübers und hat somit die Möglichkeit die Interaktion zu beeinflussen. Versuchen wir diesen Sachverhalt in einem Schema darzustellen, dann erweitert sich dieses um diese Bedeutungszuschreibung:



Abbildung³⁷⁸

Betrachten wir zunächst das Verhalten der Person **A** [V_A], das im Schema rechts oben dargestellt ist. Der Person **A** ist bewusst, dass sie in ihrem Verhalten von der **Bedeutung**, die sie dem Verhalten der Person **B** [$B_A(V_B)$] gibt, beeinflusst ist. In dieser Bedeutungsvergabe und auch in ihrem Verhalten ist sie *frei* und für diese auch *verantwortlich*. Das Verhalten der Person **A** hat nun direkten Bezug zu der **Bedeutung** der Person **B**, die diese wiederum dem Verhalten von Person **A** gibt [$B_B(V_A)$]. Das Verhalten der Person **B** wird von deren Bedeutungsvergabe bestimmt, die ebenso frei und selbstverantwortlich wie bei Person **A** gestaltet werden kann [V_B]. Die Interaktionspartner in diesem Schema sind sich bewusst, dass sie den Verhaltensweisen ihres Partners Bedeutungen zuschreiben, dass sie für diese Bedeutungen selbst Verantwortung tragen und dass ihre eigene Verhaltensweise eine Konsequenz aus dieser Bedeutungsvergabe ist.³⁷⁹

Da im Alltag dieser Zusammenhang nicht immer klar ist, wird in der gestalttherapeutischen Arbeit ein Bewusstseinsprozess intendiert, der es den Klienten ermöglicht, ihre je-

³⁷⁷ Vgl. ebd., S. 14.

³⁷⁸ Vgl. Frank-Matthias Staemmler, *Gemeinsame Konstruktionen*, a.a.O., S. 15.

³⁷⁹ Vgl. ebd.

weilige Verantwortung für ihr eigenes Verhalten und ihre eigene Vergabe von Bedeutungen zu entdecken.

Im Rückblick auf die Ausführungen zum Aspekt „Verantwortung“ soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Gestalttherapie nicht davon ausgeht, dass alle Menschen verantwortungslos seien. Es geht vielmehr um das rechte Maß an Verantwortung, und damit um eine klare Grenze zwischen fehlender, gerechtfertigter und ungerechtfertigter Übernahme von Verantwortung. Den Durchschnittsbürger betrachtet Perls als verantwortungsbewusst und geht nicht davon aus, dass dieser „verantwortungslos wäre“³⁸⁰. Problematisch wird es in seinen Augen dann, wenn ein Mensch ein fehlendes oder ein übermäßiges Verantwortungsbewusstsein hat. Auch letzteres bezeichnet er als „neurotisch“³⁸¹.

³⁸⁰ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalttherapie. Grundlagen, a.a.O., S. 93.

³⁸¹ Ebd., S. 94.

3.4 Kontakt und Beziehung

In der Theorie der Gestalttherapie werden explizite Aussagen zur therapeutischen Beziehung vor allem unter Bezugnahme auf Martin Bubers Verständnis des Dialogs getroffen.³⁸² Wie oben schon erwähnt, ist es besonders Laura Perls Bemühungen zu verdanken, „das Dialogische in der Gestalttherapie in Theorie und Praxis zu betonen und zu fördern.“³⁸³ Sie sieht die Verbindung zu Buber, indem sie konstatiert: „Was Buber ‚Begegnung‘ nannte, nennen wir Kontakt, d.h. die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den anderen als den anderen.“³⁸⁴

Perls, Hefferline und Goodman führen im gestalttherapeutischen Grundlagenwerk „*Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*“³⁸⁵ von 1951 das Wort „Kontakt“ ein als „in Berührung sein mit“ Objekten – als Grundbegriff sowohl für die sinnliche Wahrnehmung als auch für das motorische Verhalten.³⁸⁶ Jedes in Beziehung-Treten mit der Umwelt bezeichnen sie als Kontakt: „Kontakt ist Wahrnehmung des Feldes oder Bewegungsreaktion innerhalb des Feldes.“³⁸⁷ Die Unschärfe ihrer Definition verstärken sie, indem sie „Kontaktnahme, d.h. Gewährsein und motorische Reaktion, im weitesten Sinne verstehen: als Verlangen und Zurückweisen, Annähern und Vermeiden, Empfinden, Fühlen, Nutzbarmachen, Einschätzen, Kommunizieren, Kämpfen usw. – als jede Art von lebendiger Beziehung“³⁸⁸. Um mehr begriffliche Klarheit zu erlangen, soll im Folgenden auf die Differenzierungen Staemmlers³⁸⁹ zurückgegriffen werden, der den Versuch startete, die Begriffe „Kontakt“, „persönlicher Kontakt“, „Beziehung“, „persönliche Beziehung“ schärfer zu konturieren. Staemmler weist auf die Notwendigkeit hin, „für das In-Beziehung-

³⁸² Vgl. Martina Gremmler-Fuhr, Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ dies. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 393-416, hier: S. 395. Eine kleine Auswahl der Gestalttherapeuten, die dazu publiziert haben:

Richard Hycner, Für eine dialogische Gestalttherapie, a.a.O.; Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose. Gestalttherapeutische Antworten, München 1993; Erhard Doubrawa/ Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie, Wuppertal 1999.

³⁸³ Martina Gremmler-Fuhr, Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 395. Wie bereits erwähnt, macht sich Reinhold Boschki in der katholischen Religionspädagogik für den Gedanken der Beziehung stark (Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, a.a.O.).

³⁸⁴ Laura Perls, Leben an der Grenze, a.a.O., S. 179. Auf die unterschiedliche Verwendung der Begriffe weist Frank-Matthias Staemmler hin: „Buber selbst hat gelegentlich das Wort Kontakt benutzt. In der ‚Antwort‘ auf seine Kritiker qualifiziert er (Buber) die Begriffe ‚Begegnung‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Kontakt‘ jedoch als ‚konkretere und eingeschränkere Termini‘ im Vergleich zu seinem Begriff der Beziehung.“ (Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 57).

³⁸⁵ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality, a.a.O.

³⁸⁶ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalttherapie. Grundlagen, a.a.O., S. 9.

³⁸⁷ Ebd., S. 11.

³⁸⁸ Ebd.

³⁸⁹ Frank-Matthias Staemmler, Kontakt und Beziehung, in: ders., Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 50-120. Im Folgenden zitiert als: Therapeutische Beziehung und Diagnose.

Treten des Menschen mit seiner Umwelt im allgemeinen (vgl. Perls et al.) und für das In-Beziehung-Treten mit einem anderen Menschen im besonderen (vgl. Buber) zwei verschiedene Begriffe zu reservieren.“³⁹⁰ Er begründet es mit der Differenzierung der amerikanischen Gestalttherapeutin *Lynne Jacobs*: „Durch Kontakt ernähren wir uns, durch ihn bekommen wir Verständnis und Orientierung und befriedigen unsere Bedürfnisse. Im Lichte des Ich-Du betrachtet, rückt der Kontakt aber in den ontischen Mittelpunkt jener psychologischen und spirituellen Entwicklungsmöglichkeiten, die für unsere menschliche Existenz kennzeichnend sind.“³⁹¹

Im Versuch, die Buber'sche Philosophie und die gestalttherapeutische Tradition zusammenzubringen, wird für „Kontakt“ die Definition Perls beibehalten. Diese Form von Kontakt finden wir in den verschiedensten Bereichen, angefangen beim Kontakt mit der Verkäuferin im Supermarkt, über den mit der Natur, bis hin zu dem Kontakt mit der Polizei, wenn wir in eine Personenkontrolle geraten. In diesem Begriff des Kontakts ist jedoch noch nichts von der Qualität der Beziehung ausgesagt. Dies wird möglich, wenn wir den Kontakt-Begriff Perls für zwischenmenschliche Situationen spezifizieren und um die von Buber charakterisierte ‚Ich-Du‘-Haltung ergänzen. Staemmler schlägt vor, den „Kontakt zwischen Menschen, der ‚im Lichte des Ich-Du‘ steht, als *Ich-Du-Kontakt* zu bezeichnen. Synonym könnte man auch die Formulierung ‚*persönlicher Kontakt*‘ verwenden“.³⁹²

Entsprechend lässt sich auch mit dem Wort „Beziehung“ verfahren: Im allgemeinen Sprachgebrauch ist „Beziehung“ ein „längerwährender oder wiederholter ‚Kontakt‘. Demgegenüber wäre ... von einer ‚persönlichen Beziehung‘ oder einer ‚Ich-Du-Beziehung‘ zu sprechen, wenn die besondere Qualität des ‚Ich-Du-Kontakts‘ Einzug in einer längerwährende Verbindung zwischen Menschen findet.“³⁹³

Die Begriffe „Kontakt“ und „Beziehung“ werden daher als allgemeine Bezeichnungen für ein momentanes bzw. längerfristiges „In-Berührung-sein mit Objekten“ verstanden. „Persönlicher Kontakt“ und „persönliche Beziehung“ implizieren zusätzlich eine „Ich-Du-Qualität“ im Zusammensein zwischen Menschen.

³⁹⁰ Ebd., S. 57.

³⁹¹ Lynne Jacobs, Ich und Du, hier und jetzt. Zur Theorie und Praxis des Dialogs in der Gestalttherapie, in: Erhard Doubrawa, Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), Heilende Beziehung, Wuppertal 1999, S. 86-114, hier: S. 92.

³⁹² Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 58-59.

³⁹³ Ebd. S. 59.

Persönlicher Kontakt

Staemmler definiert *„persönlichen (oder Ich-Du) Kontakt als den Prozess aufeinander bezogener Bewusstheit zweier Menschen, ihren darauf basierenden Realphantasien voneinander sowie das gegenseitige Mitteilen und Beantworten der entsprechenden Bewusstheits- und Bewusstseinsinhalte.“*³⁹⁴

Unter „Bewusstheit“ versteht Staemmler, wie oben ausführlich erläutert, „ein ganzheitliches, subjektives Wahrnehmen-Erleben eines Menschen von Figuren in seinem gegenwärtigen Organismus-Umwelt-Feld.“³⁹⁵ Ein derart definierter persönlicher Kontakt setzt voraus, dass sich mindestens zwei Menschen in ihrer Bewusstheit aufeinander beziehen, sich damit zum Gegenstand ihrer Bewusstheit machen. Damit wird an die oben beschriebene (vgl. Teil II 2.5) Notwendigkeit erinnert, dass jede wirkliche „Ich-Du-Begegnung“ der Bereitschaft beider Partner bedarf. Hycner hält daher fest: „Ein wirklicher Dialog kann nur beidseitig sein. Er ist nicht zu erzwingen. Dies auch nur zu versuchen, würde paradoxerweise ein ‚Ich-Es‘-Verhältnis etablieren!“³⁹⁶

Im persönlichen Kontakt spielt die Bewusstheit (und deren Definition) insofern eine Rolle, als es um das „ganzheitliche Wahrnehmen-Erleben“ des Menschen geht, um ein Erlebnis, an dem er mit seiner ganzen Person teilnimmt. Staemmler versteht dies so:

„Im *persönlichen* Kontakt wird das Gegenüber nicht nur sinnlich wahrgenommen, wie dies im Kontakt durchaus geschehen kann, z.B. wenn man einem anderen Menschen bei der Abwicklung eines Geschäfts nüchtern ausschließlich in seiner diesbezüglichen Funktion (‚Ich-Es‘) betrachtet. Bewusstheit von einem anderen Menschen bedeutet neben den Wahrnehmungen auch und gerade das Erleben einer persönlichen Resonanz, eine emotionale Anteilnahme an der Begegnung mit ihm und der mit ihm erlebten Situation.“³⁹⁷

Sowohl der „unmittelbare Eindruck“, den das Gegenüber bei mir hinterlässt, als auch „meine emotionale Reaktion auf diesen Eindruck“³⁹⁸ machen diese persönliche Resonanz aus. Zunächst steht also die Wahrnehmung der anderen Person, dieser folgt die persönliche Resonanz, die sich in Eindruck und (meine) emotionale Reaktion gliedert. Die Grundlage aller Bewusstheit und jeglichen persönlichen Kontakts liegt demnach in der Wahrnehmung.

³⁹⁴ Ebd., S. 59-60.

³⁹⁵ Ebd., S. 61.

³⁹⁶ Rich Hycner, Für eine dialogische Gestalttherapie, a.a.O., S. 62.

³⁹⁷ Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 63.

³⁹⁸ Ebd.

Wenn sich zwei Menschen, die einen persönlichen Kontakt anstreben, über ihre gegenseitigen Wahrnehmungen austauschen und sich auf eine für beide gültige Beschreibung dieser einigen können (eine „gemeinsame Realität“³⁹⁹ schaffen), ist der erste Schritt in die Richtung „persönlicher Kontakt“ getan. „In dieser Gemeinsamkeit liegt der Keim eines (wann auch immer stattfindenden) persönlichen Kontakts und einer auf ihm aufbauenden persönlichen Beziehung, denn mit ihr wird eine primäre Bezogenheit und ein anfängliches Vertrauen zwischen beiden Beteiligten etabliert.“⁴⁰⁰

Staemmler gebraucht in seiner Definition das Wort „Prozess“ um auszudrücken, dass ein persönlicher Kontakt in der Regel nicht in einem einzigen Moment stattfindet, sondern sich in einer dynamischen Entwicklung oft erst aus einem Kontakt ohne Ich-Du-Qualität heraus entwickelt.

Neben die Wahrnehmung des Offensichtlichen tritt aber auch noch eine andere Dimension, die den inneren Bereich des Gegenübers betrifft und durch den Begriff „Realphantasie“ ausgedrückt wird. Mit „Realphantasie“ orientiert sich Staemmler wieder an Buber, der sie folgendermaßen beschrieb:

„Realphantasie bezeichnet ... die Fähigkeit, sich eine in diesem Augenblick bestehende, aber nicht sinnengemäß erfahrbare Wirklichkeit vor die Seele zu halten. Auf den Umgang zwischen Menschen angewandt, bedeutet Realphantasie, dass ich mir vorstelle, was ein anderer Mensch eben jetzt will, fühlt, empfindet, denkt, und zwar nicht als abgelösten Inhalt, sondern eben in seiner Wirklichkeit, das heißt als einen Lebensprozess dieses Menschen.“⁴⁰¹

Wenn die *Realphantasien* dabei als Grundlage die Wahrnehmung des Anderen haben, dann besteht die Chance, dadurch mehr von der Realität dessen zu erfahren (auch wenn ich mir ihr nur annähern kann und sie nie vollständig erfassen kann). Somit lässt sich die „Realphantasie als Hypothese darüber verstehen, wie jene Lücken in der Gestalt meines Gegenübers, die die wahrgenommenen Informationen gelassen haben, zu schließen sein könnten, so dass die Gestalt vollständig wird.“⁴⁰² Die Wahrnehmungen bleiben dabei der erste und entscheidende Maßstab. Wenn sie mit der Realphantasie nicht mehr kompatibel sind, muss letztere verändert werden. Da die Wirklichkeit der Realphantasie nicht „sinnengemäß erfahrbar“ ist, also unserer *Bewusstheit* verborgen ist, benötigen wir hierzu unser *Bewusstsein*.⁴⁰³ Nur wenn bewusst wahrgenommene Wirklichkeit von anderen Menschen in mei-

³⁹⁹ Ebd., S. 65.

⁴⁰⁰ Ebd.

⁴⁰¹ Martin Buber, *Urdistanz und Beziehung*, a.a.O., S. 33.

⁴⁰² Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 66-67.

⁴⁰³ Zur gestalttherapeutischen Unterscheidung zwischen *Bewusstheit* und *Bewusstsein* vergleiche Teil II 3.1 *Bewusstheit*.

nem Bewusstsein „abgespeichert“ bzw. repräsentiert ist, kann diese über den jeweiligen Augenblick hinaus existieren. Staemmler begründet: „Ohne solche Repräsentationen ginge der Inhalt jeder Wahrnehmung sofort wieder verloren, nachdem sie gerade stattgefunden hat, und es gäbe kein zeitliches Kontinuum im Kontakt.“⁴⁰⁴

Ebenso wie das Bewusstsein sind die verbal mitgeteilten Inhalte des Gegenübers Ausgangspunkte für Realphantasien. Ein gesprochenes Wort drückt noch nicht automatisch aus, welche innere Konnotation dieses für den Sprechenden hat. So hat ein Zuhörer die Aufgabe, sich davon Vorstellungen zu machen, was ein Mensch meint und fühlt, wenn er zum Beispiel sagt: „Mir geht es heute nicht so gut.“ Staemmler schließt daher: „Wahrnehmen kann ich seine Stimmung nicht, ich kann sie mir nur vorstellen aufgrund meiner Wahrnehmung und dem Inhalt der verbalen Informationen, die ich von ihm bekomme.“⁴⁰⁵

Wörter haben viele verschiedene Bedeutungen, für manche Menschen vergleichbare, für viele jedoch ganz unterschiedliche. Um einen persönlichen Kontakt zu ermöglichen und in diesem Realphantasien bilden zu können, ist es sehr hilfreich, *konzentriert zuzuhören*. So ist vom Hörer ein andauerndes Bemühen gefordert, das zu verstehen, was der Sprecher (wirklich) meint. „Dazu gehören“ – so Staemmler in symbolischer Ausdrucksweise – „auch das Hören auf Pausen, auf das Schweigen und auf das Unausgesprochene, das manchmal nur dem ‚dritten Ohr‘ zugänglich ist ... oder dem ‚Horchen der Augen‘.“⁴⁰⁶ Schon Fritz Perls formulierte: „Und das Wichtigste ist das Zuhören. Zuhören, Verstehen und Offensein sind ein und dasselbe.“⁴⁰⁷

Eine weitere, zentral wichtige Komponente der Realphantasie ist das „*Erkanntwerden*“⁴⁰⁸. „Die erfahrenden Sinne und die Realphantasie“, so drückt es Buber aus, „die das von ihnen Befundene ergänzt, wirken zusammen, um den andern als ganze und einzige, als eben diese Person gegenwärtig zu machen.“ Das Erkennen der ganzen Person, wie sie gerade ist, als einzigartigen Menschen in seiner Ganzheit mündet in einem personalen Kontakt, schließlich im „Ja-Sagen“ zu seiner Existenz. Buber fährt fort:

„Der Sprecher nimmt aber den ihn so Gegenwärtigen nicht bloß wahr, er nimmt ihn zu seinem Partner an, und das heißt: er bestätigt, soweit Bestätigen an ihm ist, dieses andere Sein. Die wahrhafte Hinwendung seines Wesens zum anderen schließt diese Bestätigung, diese Akzeption ein. Selbstverständlich bedeutet solch eine Bestätigung keineswegs schon eine Billigung; aber worin immer ich wider den anderen bin, ich habe

⁴⁰⁴ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 68.

⁴⁰⁵ Ebd.

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Frederick S. Perls, *Gestalt-Therapie in Aktion*, a.a.O., S. 46.

⁴⁰⁸ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 69.

damit, dass ich ihn als Partner echten Gesprächs annehme, zu ihm als Person Ja gesagt.“⁴⁰⁹

Ein Mensch muss nicht in allem mit seinem Gegenüber übereinstimmen, wenn er personalen Kontakt sucht und offen dafür ist. Er sagt allerdings „Ja“ zu ihm, nimmt ihn so an, wie er ist, und bestätigt seine Existenz. Dabei lässt er ihm sein individuelles Tempo und seine persönlichen Rhythmen,⁴¹⁰ er respektiert sie und ist bereit, sich darauf einzustellen. Um von einer Ich-Du-Haltung aus ein Kontaktangebot machen zu können, scheint es daher nach Staemmler „von ungeheurer Wichtigkeit zu sein, die Andersartigkeit und Einmaligkeit jedes Menschen zu erkennen, zu akzeptieren und auch zu begrüßen.“⁴¹¹ Fritz Perls umschreibt das Erkennen im persönlichen Kontakt mit folgenden Worten: „Kontakt schließt die Wahrnehmung des anderen ein, wie er wirklich ist, nicht wie man ihn sich konstruiert.“⁴¹²

*Im Dialog ist es schließlich möglich und nötig, die gebildeten Realphantasien auszutauschen. Hier ist ihr Ort, hier finden sie ihre Bestätigung oder Veränderung. Außerhalb des Dialogs verlieren sie ihre Realität. So hält Staemmler fest: „Im Dialog werden Bedeutungen nie einsam vergeben, sondern mitgeteilt, bestätigt, korrigiert, neu gefunden und erst dadurch ‚wirklich‘.“*⁴¹³

Das „gegenseitige Mitteilen und Beantworten“ (vgl. Definition ‚persönlicher Kontakt‘) versteht Staemmler als die Bereitschaft der beiden Dialogpartner, ihre inneren Vorgänge auszudrücken und den jeweilig anderen daran teilnehmen zu lassen. Dadurch erfährt der Gesprächspartner, welche Resonanzen er bei seinem Gegenüber ausgelöst hat.⁴¹⁴ Auf diese Mitteilungen kann er wiederum reagieren und es besteht die Möglichkeit, dass der persönliche Kontakt bestehen bleibt und sich beide weiterhin in ihrer Ich-Du-Haltung begegnen können.

In diesem Zusammenhang weist Staemmler auf die Verantwortung des Sprechenden für seine Resonanzen hin.⁴¹⁵ Wenn sich das Gegenüber der genauen Grenzen seiner Verantwortung nicht bewusst ist (das heißt zu viel oder zu wenig Verantwortung übernimmt), gilt es darauf zu achten, besonders vorsichtig die eigenen Resonanzen zurückzumelden. So kann zum Beispiel die Resonanz: „Du machst mich ärgerlich“, bei dem Gegenüber den

⁴⁰⁹ Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, a.a.O., S. 293.

⁴¹⁰ Vgl. Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 71.

⁴¹¹ Ebd., S. 74.

⁴¹² Fritz Perls, *Grundlagen der Gestalt-Therapie*, a.a.O., S. 75.

⁴¹³ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 75.

⁴¹⁴ Vgl. ebd., S. 85-86.

⁴¹⁵ Vgl. ebd., S. 88. Das folgende Beispiel („Du machst mich ärgerlich“) ist auch dort zu finden.

Eindruck erwecken, er sei für den Ärger des Sprechers verantwortlich, was er jedoch nicht ist. Menschen, die dazu neigen, zu viel Verantwortung zu übernehmen, werden von unüberlegten Resonanzen leicht überfordert und haben dann Schwierigkeiten, klar zu trennen und sich abzugrenzen. Staemmler merkt dazu berechtigterweise an, „dass jedes Kontaktangebot auch eine Herausforderung und Zumutung ist, die schnell zur Überforderung“ für den anderen Menschen werden kann. Außerdem werde das „Angebot eines Austauschs zwischen Ich und Du ... z.B. von jenen Menschen eher als Überforderung oder manchmal gar als Bedrohung erlebt ..., deren Gespür für die eigenen Ich-Grenzen und die ihres Gegenübers unentwickelt ist.“⁴¹⁶ Daher ist das Bemühen erforderlich, durch Resonanzen sowohl sich selbst, als auch dem anderen gerecht zu werden. „Gestalttherapeutisch zu antworten“, heißt für Staemmler daher nicht nur, „eine persönliche Reaktion zu empfinden und ihr einen Ausdruck zu verleihen, der einem selbst angemessen und stimmig erscheint. Es bedeutet auch, die Antwort seinem jeweiligen Gegenüber in seiner einmaligen Individualität und aktuellen Situation zu geben.“⁴¹⁷

Der Mensch, der in einer Ich-Du-Haltung einen persönlichen Kontakt anbietet, sollte allerdings bei aller Sensibilität der bleiben, der er ist. Er muss sich selbst treu bleiben und sich authentisch verhalten.⁴¹⁸ In Bubers Worten: „In seinem Sein bestätigt will der Mensch durch den Menschen werden und will im Sein des anderen eine Gegenwart haben.“⁴¹⁹

Persönliche Beziehung

„Anthropologische, persönlichkeits-theoretische, entwicklungspsychologische und psychopathologische Erkenntnisse und Erfahrungen erweisen eindrücklich, wie sehr Beziehungen der Ort der Identitätsförderung wie der Identitätsgefährdung sind.“⁴²⁰ Sowohl diese Aussage des Theologen und Psychologen *Karl Heinz Ladenhaufs*, als auch die oben beschriebenen Gedanken Bubers weisen auf die Relevanz von Beziehungen hin. Wie sie gestalttherapeutisch verstanden werden kann, soll in den folgenden Ausführungen erläutert werden. Zunächst stellt sich die Frage, was eine persönliche Beziehung von einem persönlichen Kontakt unterscheidet. Zur Klärung wird zunächst die Definition Staemmlers vorgestellt:

„Eine persönliche Beziehung besteht aus einem Wechsel zwischen Perioden der Aktualität und der Latenz. Die Perioden der Aktualität manifestieren sich durch einen

⁴¹⁶ Ebd., S. 99.

⁴¹⁷ Ebd., S. 98.

⁴¹⁸ Vgl. ebd., S. 104.

⁴¹⁹ Martin Buber, *Urdistanz und Beziehung*, a.a.O., S. 36.

⁴²⁰ Karl Heinz Ladenhauf, *Integrative Therapie und Gestalttherapie in der Seelsorge*, a.a.O., S. 99.

Kontakt von Ich-Du-Qualität Den Perioden der Aktualität wie auch den Perioden der Latenz, in denen entweder gar kein Kontakt oder kein Ich-Du-Kontakt stattfindet, liegt eine auch über längere Zeit hinweg aufrechterhaltene innere Verbindung der Beteiligten zugrunde, die in den Perioden der Aktualität gewachsen ist und auch in Zeiten der Latenz durch stabile Repräsentanzen der Beteiligten voneinander und ihrer Bedeutung füreinander aufrechterhalten wird.“⁴²¹

Aus gestalttherapeutischer Sicht geht es in einer persönlichen Beziehung um die Bereitschaft und die Fähigkeit zweier Menschen, eine „längerfristige Verbindung“⁴²² einzugehen beziehungsweise zu leben, in der sie immer wieder in persönlichen Kontakt treten können. Die persönliche Ich-Du-Beziehung basiert auf dem Ich-Du-Kontakt, umfasst jedoch mehr, da sie längerfristig ist. In der Ich-Du-Beziehung können die Beteiligten natürlich nicht andauernd in einem Ich-Du-Kontakt sein. Buber drückt dies durch den Satz: „Jede wirkliche Beziehung in der Welt vollzieht sich im Wechsel von Aktualität und Latenz“⁴²³, aus. Staemmler verwendet in seiner Definition für die Zeit zwischen den Ich-Du-Kontakten (Latenz) den Begriff der „Repräsentanzen“. In Abgrenzung zur Psychoanalyse, aus der der Begriff übernommen ist, versteht er Folgendes darunter:

„Repräsentanzen haben Beziehungscharakter, sie stellen entweder Repräsentanzen von einem anderen Menschen in mir dar, wie ich ihn erlebt habe, oder aber Repräsentanzen von mir, wie ich mich in Situationen mit anderen Menschen erlebe. Das ‚ich‘ und ‚die anderen‘ sind zwei Pole innerhalb einer Repräsentanz von *Interaktionen*.“⁴²⁴

Diese Erinnerungen, wie ich den anderen beziehungsweise mich in Ich-Du-Kontakten erlebt habe, ermöglichen die Kontinuität einer Beziehung und wirken vor allem natürlich in den Phasen der Latenz. Durch die Repräsentanzen kann eine Beziehung auch dann weiter bestehen, wenn der Kontakt unterbrochen ist. Dabei hängt die Art der Repräsentanzen direkt mit der Intensität der erlebten Ich-Du-Kontakte zusammen. Staemmler formuliert daher:

„Das Gefühl innerer Verbundenheit und die Lebendigkeit der Repräsentanzen sind für die Beteiligten ... um so stärker, je mehr ihr Kontakt, wenn er stattfindet, Ich-Du-Qualität hat. Diese Qualität schlägt sich dann natürlich auch in jenen Repräsentanzen nieder, die sie voneinander und von sich selbst bilden. Insofern hängt die Fähigkeit zu persönlichem Kontakt eng mit der Beziehungsfähigkeit eines Menschen im allgemei-

⁴²¹ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 118.

⁴²² Ebd., S. 105.

⁴²³ Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, a.a.O., S. 101.

⁴²⁴ Frank-Matthias Staemmler, *Therapeutische Beziehung und Diagnose*, a.a.O., S. 109.

nen, und natürlich noch direkter mit seiner Fähigkeit zu einer persönlichen Beziehung zusammen.“⁴²⁵

In den Phasen der Latenz können sich Menschen trotzdem in Beziehung erleben und die Verbindung zu den anderen spüren – umso intensiver, je stärker die Ich-Du-Kontakte waren, die sie gemeinsam erlebt haben. Dadurch wächst die Verbindung zwischen ihnen und gewinnt mit der Zeit auch eine gewisse Verbindlichkeit. „Das Eingehen einer persönlichen Beziehung“, so konstatiert Staemmler, „umfasst ein Bekenntnis – sei es nun ausgesprochen oder nicht – zum anderen und zu der Entscheidung, sich ihm immer wieder persönlich zu stellen und ihm eine persönliche Antwort zu geben. Dieses Bekenntnis kennt keine Bedingungen oder Voraussetzungen, es gilt apriori und blanco sowie unabhängig davon, ob sich der nächste persönliche Kontakt als einfach oder schwierig, als lustvoll oder mühsam, als etwaigen Erwartungen entsprechen oder als überraschend erweisen wird.“⁴²⁶

Für persönliche Beziehungen relevant ist – wie oben schon angedeutet – die Zeit. Dabei sollte neben der „objektiven“ Zeit, auch das subjektive Zeitempfinden der beteiligten Menschen in den Blick genommen werden. „Objektiv“ brauchen Beziehungen die Möglichkeit zu wachsen: Menschen benötigen verschiedene Ich-Du-Kontakte, um einerseits diese Verbindung beziehungsweise Verbindlichkeit zu spüren und zu leben, und um andererseits dauerhafte Repräsentanzen zu entwickeln. Die „subjektiv-innere Zeit der beteiligten Menschen“, ist nach Staemmler die, die „sich als erlebte Verbindungslinie zwischen verschiedenen, in bestimmten Situationen empfundenen Befindlichkeiten ihrer selbst manifestiert und Voraussetzung für ein Gefühl von der eigenen Identität, also für die Konstanz der Repräsentanzen von sich selbst ist.“⁴²⁷ Neben der Relevanz für das Gefühl von der eigenen Identität, ist diese subjektiv-innere Zeit ebenso für das Erkennen und Repräsentieren der Identität der jeweils anderen Person entscheidend.

Integrativer Bestandteil des gestalttherapeutischen Beziehungsverständnisses sind letztlich auch Krisen in den Beziehungen. Missverständnisse, Unstimmigkeiten und Frustrationen gehören zu persönlichen Beziehungen, wie die Menschen, die sie leben.⁴²⁸

⁴²⁵ Ebd., S. 110.

⁴²⁶ Ebd., S. 112.

⁴²⁷ Ebd., S. 114.

⁴²⁸ Vgl. ebd., S. 118.

3.5 Zusammenfassung der zentralen Konzepte

Das gestalttherapeutische Verständnis von *Bewusstheit* wurde als „das ganzheitliche, subjektive Wahrnehmen-Erleben eines Menschen in seinem gegenwärtigen Organismus-Umwelt-Feld“⁴²⁹ beschrieben und differenziert. Ein Mensch kann dabei die äußere und seine innere Welt wahrnehmen. Zum Bereich der Phantasie zählen mentale Symbolisationen und Repräsentationen, mit denen sich ein Mensch eher beschäftigen als sie wahrnehmen kann. Die Bewusstheit als unmittelbare Erfahrung unterscheidet sich dabei vom längerfristigen Bewusstsein dadurch, dass letzteres Repräsentanzen von den gemachten Erfahrungen (Bewusstheiten) bildet und diese in einem sinnvollen Zusammenhang miteinander verknüpft.

Das *Prinzip des Hier und Jetzt* weist darauf hin, dass sich die Realität nur in der Gegenwart abspielt und damit auch Veränderungen nur im Hier und Jetzt geschehen können. Aus diesem Grund kann ein Mensch allein in der Gegenwart Bewusstheit erlangen und daran arbeiten, sich selbst zu verwirklichen. Dadurch ist es ihm dann auch möglich die Verantwortung für sein Leben im Hier und Jetzt zu übernehmen und die Freiheit zu spüren sein eigenes Leben gestalten zu können. Die Vergangenheit als Hintergrund der menschlichen Existenz hat dabei ebenso ihre Relevanz wie das Planen für die Zukunft. Der gegenwärtige Lebensraum des Menschen, in dem er die Möglichkeit hat, sein Leben zu gestalten, ist die Gegenwart.

Das gestalttherapeutische Verständnis von *Verantwortung* bezeichnet zunächst die Fähigkeit des Menschen, auf seine Umwelt – durch Gedanken, Gefühle und Handlungen – antworten zu können. Diese so verstandene Verantwortung wird als eine Tatsache beschrieben, die er nur annehmen oder ablehnen kann. In diesem Zusammenhang besagt die „Paradoxe Theorie der Veränderung“, dass sich Veränderung nur dann ereignet, wenn ein Mensch die Verantwortung dafür übernimmt, wie er ist und der wird, der er ist. Kann ein Mensch im Zusammenhang eines existentiellen Bedürfnisses erkennen, wie er selbst in die Situation „verstrickt“ ist und wie er sich selbst an der Befriedigung dessen hindert, dann übernimmt er Verantwortung dafür und hat den ersten Schritt zur Befriedigung seines Bedürfnisses getan. Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme – gerade auch für die personalen Kompetenzen von Religionslehrern – gibt es im Bereich der eigenen Gefühle, im bewussten Gebrauch des Wortes „Ich“ und in der Deutung von Interaktionen.

⁴²⁹ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S 45.

Kontakt bzw. *Beziehung* werden in der Gestalttherapie allgemein als kurz- bzw. längerfristiges „In-Berührung-Sein mit Objekten“⁴³⁰ verstanden. Von einem „persönlichen Kontakt“ bzw. einer „persönlichen Beziehung“ wird dann gesprochen, wenn die Begegnungen eine „Ich-Du-Qualität“ besitzen. Ein *persönlicher* oder *Ich-Du-Kontakt* entsteht dann, wenn zwei Menschen ihre Bewusstheit in einem Prozess aufeinander beziehen, sich davon ausgehend Realphantasien machen und sich ihre Bewusstheits- und Bewusstseinsinhalte gegenseitig mitteilen.⁴³¹ Eine *persönliche Beziehung* entwickelt sich dann, wenn Menschen die Bereitschaft zeigen eine längerfristige Beziehung einzugehen, die immer wieder Ich-Du-Kontakten ermöglicht. In den Zeiten, in denen dieser persönliche Kontakt nicht möglich ist, besteht eine innere Verbindung der beteiligten Menschen, die in den Zeiten der Kontakte mit „Ich-Du-Qualität“ gewachsen ist und Repräsentanzen voneinander ermöglicht.⁴³² Nach gestalttherapeutischem Verständnis ist der persönliche Kontakt beziehungsweise die persönliche Beziehung zwischen Therapeut und Klient ein wesentlicher Faktor für persönliches Wachstum der Klienten und grundlegend für jede menschliche Entwicklung.

Im Vergleich der empirischen Untersuchungen zeigten die Religionslehrer sowohl für den Bereich der Wahrnehmung als auch für den der Beziehung Fortbildungsbedarf. Die hier vorgestellten Konzepte der *Bewusstheit* und des *Hier und Jetzt* können wichtige Beiträge speziell für die Förderung personaler Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung bieten. Ebenso verhält es sich mit dem gestalttherapeutischen Konzept von *Kontakt und Beziehung* bezüglich des Interesses der Religionslehrer ihre Beziehungskompetenz zu entfalten. Für den Bereich der *Verantwortung* bestand kein spezifischer Fortbildungsbedarf, er hat jedoch grundlegende Bedeutung und ist – wie wir im Lehrertraining zur Bewusstheit (Teil III 2.1.5) und zur Spiritualität (im Teil III 2.3) sehen werden – in vielen Bereichen relevant. Hinzuweisen ist noch darauf: Die zentralen Konzepte lassen sich nicht nur auf eine einzelne personale Kompetenz festlegen, sie können vielfältig eingesetzt werden und wirken „ganzheitlich“.

Um einen Überblick davon zu gewinnen, wie Gestalttherapeuten diese Konzepte in der Therapie umsetzen können, soll im folgenden Kapitel die gestalttherapeutische Methodik, sowie gestalttherapeutische Techniken und Medien vorgestellt werden. In den methodischen Großformen begegnen wir im *Dialog* dem zuletzt vorgestellten Konzept des Kontakts und der Beziehung, im *Existentialismus* dem Konzept der Verantwortung und in den

⁴³⁰ Vgl. Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalttherapie. Grundlagen, a.a.O., S. 9.

⁴³¹ Vgl. Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose, a.a.O., S. 58-59.

⁴³² Vgl. Ebd., S. 118.

beiden anderen – *Feldtheorie* und *Phänomenologie* – können Bezüge zu den Grundlagen der Gestalttherapie (Teil II 2.1 und II 2.2) erkannt wurden.

4 Zentrale Methoden der Gestalttherapie

Das Wort „Methode“ stammt vom griechischen „*metá hodos*“, das mit „Nach/Hin – Weg“ übersetzt werden kann.⁴³³ Um diesen *Weg* zu gehen, werden in der Gestalttherapie verschiedene „Techniken“ (griechisch „*téchnē*“, im Deutschen: „Handwerk, Kunst, Kunstfertigkeit; Wissenschaft“⁴³⁴) verwendet, die hier als konkrete „Schritte“⁴³⁵ verstanden werden. *Staemmler*, dem ich mich im Folgenden anschließe, unterscheidet im Handbuch der Gestalttherapie vier methodische Großformen – Dialog, Feldtheorie, Phänomenologie, Existentialismus – denen er verschiedene Techniken zuordnet: Übungen, Experimente, Hausaufgaben, situationsbezogene Interventionen.⁴³⁶

Die Gestalttherapie selbst hat nur ganz wenige eigene Techniken hervorgebracht. Claudio Naranjo zufolge „übernahm, borgte, kombinierte“⁴³⁷ Perls Techniken anderer (psychotherapeutischer) Richtungen und erfand zudem assimilierend ständig neue. Anleihen nahm Perls unter anderem von *Wilhelm Reich*, *Sándor Ferenczi*, *Jakob Moreno*, *Otto Rank*, *Elsa Gindler* und *Charlotte Selver*.⁴³⁸ In den Anfangszeiten der Gestalttherapie kopierten viele Menschen gestalttherapeutische Techniken, ohne sich jemals für den theoretischen Hintergrund zu interessieren. Dies führte zu einem Technikfetischismus, der weder von Frederick Perls noch von seinen Schülern gutgeheißen werden konnte.

Um heute Techniken als gestalttherapeutisch bezeichnen zu können, muss überprüft werden, ob sie mit den Methoden der Gestalttherapie übereinstimmen. Die „Methodik der Gestalttherapie – also das kohärente Gesamt ihrer Wege, menschliche Veränderung zu erreichen“ besteht nach den Worten Staemmlers „im wesentlichen aus vier Methoden“⁴³⁹. Übereinstimmend wird sie als „eine dialogisch, feldtheoretisch begründete, phänomenologische und existentialistische Therapieform verstanden.“⁴⁴⁰

⁴³³ Vgl. Matthias Wermke u.a. (Hrsg.) Duden. Das Herkunftswörterbuch, a.a.O., S. 524.

⁴³⁴ Ebd., S. 840.

⁴³⁵ Frank-Matthias Staemmler, Gestalttherapeutische Methoden und Techniken, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, a.a.O., S. 439-460, hier: S. 440.

⁴³⁶ Vgl. ebd., S. 441-455.

⁴³⁷ Claudio Naranjo, Gestalt, Präsenz, Gewahrsein, Verantwortung, a.a.O., S. 65.

⁴³⁸ Vgl. Frank-Matthias Staemmler, Gestalttherapeutische Methoden und Techniken, a.a.O., S. 440.

⁴³⁹ Ebd., S. 441.

⁴⁴⁰ Ebd.

4.1 Gestalttherapeutische Methodik

Dialog

Die Grundlage des Dialogs in der Gestalttherapie ist die philosophische Anthropologie Martin Bubers, woraus sie ihr Verständnis von Kontakt und Beziehung ableitet.⁴⁴¹ Gestalttherapeuten verstehen sich daher als „partnerschaftliche BegleiterInnen ihrer KlientInnen, die diesen als persönlich erkennbare, emotional resonanzfähige, engagierte und unabhängige Menschen in einer Haltung ‚kultivierter Unsicherheit‘ ... gegenübertreten“⁴⁴². In dieser dialogischen Haltung stellen sie ihren Klienten die gestalttherapeutischen Techniken zur Verfügung, um ihnen die Möglichkeit zu geben, selbstbestimmt ihre angestrebten Veränderungsprozesse zu leben. Dabei lassen sich die Techniken nach Staemmler als „Parameter des Dialogs“⁴⁴³ verstehen. Sie werden gemeinsam mit den Klienten entwickelt bzw. von den Therapeuten als Angebote oder Vorschläge eingebracht, ihre beabsichtigte Funktion wird erklärt, gemeinsam reflektiert und gegebenenfalls werden sie verändert oder sogar zurückgenommen.

Feldtheorie

Eine weitere Grundlage gestalttherapeutischer Methodik ist die der Feldtheorie des Gestaltpsychologen *Kurt Lewin*, der davon ausgeht, dass eine Vielzahl von Bedingungen für jedes Ereignis zusammenwirkt.⁴⁴⁴ „Ob ein bestimmter Typus von Verhalten vorkommt, hängt“ seines Erachtens „nicht von der An- oder Abwesenheit eines oder einer Anzahl isoliert betrachteter Fakten ab, sondern von der Konstellation ... des jeweiligen gesamten Feldes.“⁴⁴⁵ Monokausale Begründungen treten zugunsten des Blicks auf die Interaktion des Organismus/Umwelt-Feldes in den Hintergrund. Die Techniken sind dabei „Strukturelemente des therapeutischen Feldes“⁴⁴⁶, sie geben Struktur und erleichtern den Klienten das Erforschen ihrer kreativen Anpassungsprozesse. Gestalttherapeuten fragen daher oftmals *wie* die Interaktion des Organismus mit dem Feld stattfindet – *während* sie sich im *Hier und Jetzt* ereignet.

⁴⁴¹ Vgl. Teil II 2.5 und 3.4.

⁴⁴² Frank-Matthias Staemmler, *Gestalttherapeutische Methoden und Techniken*, a.a.O., S. 442.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ Vgl. Kurt Lewin, *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, a.a.O., S. 86.

⁴⁴⁵ Ebd., S. 186. Vgl. dazu auch in Teil II 2.2 Gestaltpsychologie und II 2.3 Organismus-Konzeption.

⁴⁴⁶ Frank-Matthias Staemmler, *Gestalttherapeutische Methoden und Techniken*, a.a.O., S. 444.

Phänomenologie

Es geht in der Phänomenologie darum, die Erscheinungen zu untersuchen, wie sie sich den Menschen subjektiv darstellen. Das heißt – nach Staemmler – für die Gestalttherapie, dass drei Aktionen auf diesem phänomenologischen Weg zu beachten sind:

- „Vorannahmen, Vermutungen und Erwartungen über den Gegenstand der Untersuchung (sind) ‚einzuklammern‘ ..., d.h. außer Kraft zu setzen, um sich unvoreingenommen und mit offenen Sinnen der Erfahrung stellen zu können ...
- Erfahrung (soll) beschrieben – nicht erklärt! – werden ...
- alle Elemente der Erfahrung bzw. ihrer Beschreibung (sind) erst einmal als gleichwertig und gleich wichtig zu behandeln“⁴⁴⁷.

Aus diesem Umgang mit Erfahrungen werden die „Techniken als Zugänge zur Bewusstheit“⁴⁴⁸ verstanden. Gestalttherapeuten regen ihre Klienten deshalb „immer wieder zum aufmerksamen und möglichst ganzheitlichen Wahrnehmen/Erleben sowie zum Beschreiben der von Moment zu Moment ablaufenden Prozesse an und schlagen ihnen die Nutzung dafür hilfreicher Techniken vor.“⁴⁴⁹

Existentialismus

Gestalttherapie als existentialistische Methode legt den Fokus zunächst auf die Freiheit des Menschen und die Verantwortung für sein eigenes Leben. Für die Therapie relevant ist dabei die Verantwortung, wie die Menschen ihre Welt sehen und wie sie darauf reagieren. Diese Verantwortung ist – wie oben beschrieben – im Verständnis der Gestalttherapie eine „existentielle Tatsache“⁴⁵⁰. In diesem existentialistischen Sinne sind die Techniken der Gestalttherapie als „Formen der Selbstexploration und Selbstgestaltung“ zu verstehen, „die helfen zu entdecken,“ wie die Klienten, „bisher ihre Welt konstruiert haben, und damit zu experimentieren, wie sie sie auf andere, befriedigendere Weise konstruieren könnten.“⁴⁵¹

⁴⁴⁷ Ebd., S. 445.

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Ebd., S. 446.

⁴⁵⁰ Ebd.

⁴⁵¹ Ebd., S. 447.

4.2 Gestalttherapeutische Techniken

4.2.1 Gestalttherapeutische Übungen

Zunächst zu einer Definition dessen, was die Gestalttherapie als Übung versteht:

„Unter ‚Übungen‘ werden vorsätzlich hergestellte Situationen verstanden, die durch bestimmte Anleitungen bzw. Vorgaben mehr oder weniger strukturiert und inhaltlich definiert sind. Ihr hinsichtlich der Individualität der einbezogenen Person(en) weitgehend unspezifischer Charakter macht sie zu einem überwiegend *heuristischen* Mittel. Sie werden daher vornehmlich, jedoch nicht ausschließlich in Gruppen angewandt, um den TeilnehmerInnen einen gemeinsamen, wenn auch relativ allgemeinen Erfahrungsrahmen zu bieten, innerhalb dessen sich therapeutische Themen für die einzelnen und/oder die ganze Gruppe entwickeln können.“⁴⁵²

Mit anderen Worten: Übungen ergeben sich in der Regel nicht einfach so in der Therapie, sondern sind meist absichtlich konstruierte Situationen, die vom Therapeuten geplant sind. Sie werden von diesem angeleitet und sind in der Regel inhaltlich und strukturell festgelegt. Sie beziehen sich gewöhnlich nicht speziell auf eine Person (anders beim Experiment). Als methodische Anleitungen zur Gewinnung neuer Erkenntnisse dienen sie als Erfahrungsrahmen der Gruppe, der die Entwicklung therapeutischer Themen – für die Einzelnen oder die Gruppe – fördern kann.

Es ist noch darauf hinzuweisen, dass bei diesen „Übungen“ nicht im Sinne eines Trainings geübt wird. Ziel der Übungen ist es vielmehr, „die *Bewusstheit* der Beteiligten davon (zu) fördern, *wie* sie sich im gegebenen ‚Feld‘ *selbst gestalten*, anstatt ihnen per Instruktion vorzugeben, wie sie durch eifrige Bemühung werden *sollten*.“⁴⁵³ Hier wird die dialogisch therapeutische Beziehung als Methode (Weg) erkennbar („selbst gestalten“ – statt „per Instruktion vorgeben“). Gleichzeitig zu spüren ist der Einfluss der phänomenologischen Methode, in der es darum geht, dass die Klienten durch die Erweiterung ihrer Bewusstheit zu Veränderung fähig werden („Bewusstheit ... davon fördern, wie sie sich ... gestalten“⁴⁵⁴).

⁴⁵² Ebd., S. 447.

⁴⁵³ Ebd., S. 448.

⁴⁵⁴ Ebd.

4.2.2 Experimente

Im Gegensatz zu Übungen werden Experimente in der Gestalttherapie in der Regel in der Einzeltherapie eingesetzt, *speziell* für eine Person und eine Situation. Erving und Miriam Poster formulieren:

„Das Experiment in der Gestalttherapie ist ein Versuch, dem ausgeweglosen Darüberreden entgegenzuwirken, indem sie das Aktionssystem des Betreffenden an Licht zerrt. Durch das Experiment wird der Betreffende dazu angeregt, sich den Notwendigkeiten seines Lebens zu stellen, indem er seine verkümmerten Gefühle und Handlungen in relativer Sicherheit ausspielt.“⁴⁵⁵

Das Experiment dient dazu, eine „Verhaltens- oder Erlebensweise“ des Klienten unter einer bestimmten Fragestellung genauer zu betrachten und sie „sozusagen ‚unter die Lupe zu legen‘.“⁴⁵⁶ Dadurch ist es Klienten möglich, eine aufschlussreiche und ganzheitliche Selbsterfahrung zu machen, was ihnen nicht möglich wäre, wenn sie weiterhin nur beim Reden verweilen würden. Nach *Joseph Zinker* haben die meisten Experimente ein gemeinsames Merkmal: „Sie fordern den Klienten dazu auf, etwas verhaltensmäßig auszudrücken, statt ein Erleben nur innerlich zu erkennen.“⁴⁵⁷

Die Art des Experiments ist abhängig davon, welche Probleme der Klient anspricht, was er im Hier und Jetzt erlebt, sowie von der Lebenserfahrung, die sowohl der Klient als auch der Therapeut einbringen. Der Therapeut kann deshalb den Klienten möglicherweise dazu auffordern, körperliche Bewegungen in einer besonderen Weise auszuführen, mit Personen zu sprechen, die in seinem Leben wichtig sind, zu tanzen, zu singen oder bestimmte – für den Klienten ungewohnte – Haltungen, wie zum Beispiel Härte, Ärger, Liebenswürdigkeit, Sanftheit, einzunehmen und auszudrücken. Manchmal ergibt sich schon allein durch die Vorstellung des Klienten, ein Experiment durchzuführen, ein „Aha-Erlebnis“ und er sagt: „Jetzt verstehe ich, wie ich bin.“ Oder: „Ja, genauso fühle ich mich.“⁴⁵⁸ Ist das Experiment erfolgreich, kann der Klient eigenständige Entdeckungen machen, weswegen Joseph Zinker pointiert:

„Das kreative Experiment hilft, wenn es gut läuft, der Person dabei, zu neuen Ausdrucksformen vorzustoßen, oder zumindest stößt es sie auf ihre Grenzen, auf die Ecken, wo ihr Wachsen stattfinden muss. Die übergreifenden Ziele des Experiments sind es, den Bereich des Gewahrseins und des Selbstverständnisses zu vergrößern,

⁴⁵⁵ Erving und Miriam Poster, Gestalttherapie, a.a.O., S. 224.

⁴⁵⁶ Frank-Matthias Staemmler, Gestalttherapeutische Methoden und Techniken, a.a.O., S. 449.

⁴⁵⁷ Joseph Zinker, Gestalttherapie als kreativer Prozess, Paderborn (¹1982) ⁷2005 (Titel der Originalausgabe: Creative Process in Gestalt Therapy, New York ¹1977), S. 127.

⁴⁵⁸ Ebd., S. 128.

seine Freiheit, effektiv in seiner Umwelt zu handeln, auszudehnen und sein Verhaltensrepertoire in einer Vielzahl von Lebenssituationen zu erweitern.“⁴⁵⁹

Das Experiment ist eine wichtige Technik in der Gestalttherapie, wie schon Perls betonte: „Das Erlernen von Fähigkeiten ist die *Entdeckung*, dass etwas möglich ist.“⁴⁶⁰

4.2.3 Hausaufgaben

Über die Therapiesitzung hinausgehende Experimente werden in der Gestalttherapie „Hausaufgaben“ genannt. Das Design dieses Experiments wird in der Therapie zwischen Therapeut und Klient entwickelt, durchgeführt wird es jedoch nach der Sitzung – je nachdem wie vereinbart – täglich, mehrmals täglich oder nur in bestimmten Situationen. Die Auswertung der „Hausaufgabe“ erfolgt dann in der darauf folgenden Therapiesitzung. Sinn der „Hausaufgaben“ ist es, Erkenntnisse, die in der Therapiesitzung gewonnen wurden, in der Welt umzusetzen und damit ihre Realitätstauglichkeit zu überprüfen. Therapie würde keinen Sinn machen, fänden die Entwicklungen der Klienten nur in den Sitzungen statt und hätten keine Auswirkung auf den Alltag. Erving und Miriam Polster konstatieren daher:

„Hausarbeit ist eine fast unausweichliche Entwicklung der Therapie, da die Mobilisierung, die in der Therapie auftritt, immer Implikationen für die Welt außerhalb der Therapie besitzt. Sonst könnte Therapie nur Zeitvertreib bleiben, aufregend, sogar faszinierend, aber wie ein Buch oder Theaterstück etwas abseits vom Leben stehend. Wenn das eintritt, dann kann sich die Therapie eher als Hindernis denn als Unterstützung für die Entwicklung erweisen.“⁴⁶¹

Welcher Art können solche Hausaufgaben sein? Wie beim Experiment muss die Hausarbeit genau auf die konkreten Probleme des Klienten abgestimmt sein. Es ist, wie die Erving und Miriam Polster formulieren, „ein Verhalten, das in die Zukunft des Patienten hineinreicht, in der therapeutischen Erfahrung basiert, aber in ein Gebiet eindringt, welches neue Verhaltensweisen erfordert.“⁴⁶² Die speziellen Aufgaben sind unbegrenzt. So kann zum Beispiel ein schüchterner oder unsicherer Mensch ermuntert werden, sich täglich einem anderen gegenüber zu loben, selbst wenn dies nur aus einer kurzen Aussage besteht. Ein Mann, der Beziehungsschwierigkeiten hat, soll seine täglichen Erfahrungen seiner Frau

⁴⁵⁹ Ebd., S. 129.

⁴⁶⁰ Frederick S. Perls, *Gestalt-Wahrnehmung*, a.a.O., S. 89. Vgl. auch Frank-Matthias Staemmler, *Gestalttherapeutische Methoden und Techniken*, a.a.O., S. 448-451.

⁴⁶¹ Erving und Miriam Polster, *Gestalttherapie*, a.a.O., S. 270.

⁴⁶² Ebd., S. 266.

berichten. Wer vor dem Schlafen unter quälenden Phantasien leidet, wird aufgefordert diese Phantasien schriftlich festhalten.⁴⁶³

4.2.4 Situationsbezogene Interventionen

Zeitlich deutlich kürzere Techniken, die meist aus Fragen oder Aussagen bestehen und sich auf eine konkrete Aussage im Dialog mit den Klienten beziehen, werden in der Gestalttherapie als „Interventionen“ bezeichnet. Diese Interventionen können ihre Grundlage in der Bewusstheit der Wahrnehmung des Therapeuten haben, sich auf die Bewusstheit beziehungsweise die Verantwortung der Klienten beziehen oder schließlich als Arbeit mit dem „leeren Stuhl“ durchgeführt werden.

Interventionsmuster, die vor allem auf der Bewusstheit des Therapeuten basieren

Diese Interventionen lassen sich nach Staemmler in „Rückmeldungen“, „Mitteilung persönlicher Resonanzen“ und „Realphantasien“⁴⁶⁴ differenzieren:

- *Rückmeldungen*: Aussagen des Therapeuten darüber, was er an seinem Klienten wahrnimmt oder erlebt.
- *Mitteilungen persönlicher Resonanzen*: Aussagen des Therapeuten darüber, was er in sich selbst wahrnimmt und erlebt.
- *Realphantasien*: Aussagen des Therapeuten, die auf Grundlage der Wahrnehmung des Klienten zu erfassen und verstehen versuchen, wie sich der Klient in der jeweiligen psychischen Situation fühlt, in der er sich gerade befindet.⁴⁶⁵

Ein Beispiel Staemmlers soll den Unterschied verdeutlichen:

„Ein Klient spricht, ohne dabei den Therapeuten anzusehen. Der Therapeut könnte mit einer *Rückmeldung* intervenieren und sagen: ‚Mir fällt auf, dass Sie mich nicht anschauen, während Sie mit mir reden.‘ Er könnte – statt dessen oder zusätzlich – auch seine *persönliche Resonanz* mitteilen, vielleicht: ‚Ich fühle mich nicht angesprochen.‘ (Er könnte natürlich – statt dessen oder zusätzlich – auch ein Experiment vorschlagen, etwa: ‚Wie wäre es, wenn Sie einmal probieren, mich nur anzuschauen und dabei nicht zu sprechen?‘ ...) Er könnte auch seine *Realphantasie* formulieren, z.B. so: ‚Sie

⁴⁶³ Vgl. ebd.

⁴⁶⁴ Frank-Matthias Staemmler, *Gestalttherapeutische Methoden und Techniken*, a.a.O., S. 452-453. Die folgenden Begriffe werden hier nur kurz erklärt, da sie schon in Teil II 3.4 ausführlicher dargestellt wurden.

⁴⁶⁵ Vgl. ebd.

erwecken in mir den Eindruck, als sei es Ihnen peinlich, mich anzuschauen. Stimmt das?“⁴⁶⁶

Zu beachten ist, dass derartige Interventionen – um Irritationen zu vermeiden – in der Therapiesituation sehr sorgfältig ausgewählt werden müssen. Faktoren sind dabei: Der richtige Zeitpunkt, eine tragfähige Beziehung, eine gewisse Therapieerfahrung des Klienten oder eine nachvollziehbare Vermittlung der Intention solcher Interventionen. Der Einsatz von Interventionen beabsichtigt immer die Unterstützung des Klienten, nicht eine Maßregelung.

Interventionsmuster, die vor allem die Bewusstheit des Klienten unterstützen

Interventionen, die Klienten auf Informationen aufmerksam machen, die sie „aus sich selber heraus“⁴⁶⁷ erhalten können, richten ihren Blick auf die Bewusstheit der Klienten. Die Selbstwahrnehmung, das subjektive Erleben sowie die Bedeutungszuschreibung, die sie diesem Erleben geben, werden hier angesprochen. Auch hier können einige Beispiele illustrieren, worum es geht:

„In welcher Stimmung sind Sie im Moment?“, „Ist Ihnen bewusst, wie Ihre Stimme klingt?“, „Achten Sie bitte einmal darauf, wie Sie atmen, während Sie mir von den Schwierigkeiten mit Ihrem Chef berichten.“⁴⁶⁸

Diese Interventionen unterstützen die Klienten auch, ihre Aufmerksamkeit auf die Gegenwart zu richten und erweitern sie insofern, als diese die Möglichkeit erhalten, mehr wahrzunehmen als sie gerade kognitiv erfassen können.

Interventionsmuster, die vor allem die Verantwortung des Klienten unterstützen

Spezielle Techniken, die die Entdeckung der Verantwortung der Klienten im Blick haben, können die Anregungen sein,

- „Aussagen in die erste Person zu übersetzen, die sie zunächst in der dritten Person gemacht haben,
- sich vermutete Projektionen anzueignen,
- sich zu getroffenen Entscheidungen zu bekennen.“⁴⁶⁹

⁴⁶⁶ Ebd., S. 453.

⁴⁶⁷ Ebd.

⁴⁶⁸ Ebd.

⁴⁶⁹ Ebd., S. 454.

So kann ein Klient, der davon spricht, dass „man“ in einer bestimmten Situation unsicher ist, eingeladen werden, zu sagen: „*Ich* bin in einer bestimmten Situation unsicher.“ Die wahrscheinliche Projektion „Keiner kann mich leiden“ kann probeweise umformuliert werden in: „*Ich* kann mich nicht leiden“. Ähnlich ist dies mit der Aussage: „Ich kann nicht erzählen, wie schrecklich das ist“, sie bezeichnet möglicherweise die Entscheidung: „Ich will nicht erzählen (oder: spüren?), wie schrecklich das ist“.⁴⁷⁰

Leerer Stuhl

Während in den oben beschriebenen Interventionsmustern immer nur eine kurze Aussage des Therapeuten steht, gibt es auch Techniken, die aus vielen Interventionen bestehen. Die Technik des „leeren Stuhls“ zählt zu diesen. Ein leerer Stuhl oder ein leeres Kissen dient dem Klienten in dieser Situation als Möglichkeit der Projektion und als Platzhalter für abwesende Personen oder Seiten in der eigenen Person. Staemmler differenziert in dieser Technik zwei Aspekte:

- „Phantasiegespräch-Technik“ ... ,weil die KlientInnen aufgefordert werden, sich in ihrer Phantasie vorzustellen, dass die abwesende Bezugsperson auf dem leeren Stuhl säße, und dann zu ihr zu sprechen.
- Oder der leere Stuhl dient als räumliche Markierung für bestimmte Seiten der eigenen Person, mit denen sich die KlientInnen beschäftigen. Dafür habe ich die Bezeichnung ,Selbstgespräch-Technik‘ ... vorgeschlagen, weil die KlientInnen dabei eingeladen werden, in ein lautes Selbstgespräch einzutreten, wie es z.B. zwischen widersprüchlichen oder polaren Seiten ihrer selbst ohnehin schon in ihren Gedanken stattfindet oder, falls es bislang für sie nur in einem undeutlichen inneren Hin und Her spürbar war, wie es in expliziten Worten stattfinden würde. Mit dem Wechsel von Rede und Gegenrede können die TherapeutInnen sie auffordern, auch ihren äußeren Platz zu wechseln und sich jeweils auf den Stuhl zu setzen, auf die die momentan aktive Seite situativ verankert ist.“⁴⁷¹

Beispiele dieser Technik sind in den Büchern Perls sehr ausführlich beschrieben.⁴⁷²

⁴⁷⁰ Vgl. ebd.

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O.; Fritz Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie, a.a.O.; Friedrich S. Perls, Gestalt, Wachstum, Integration, a.a.O.; Vgl. zum genaueren Verständnis der Technik des „leeren Stuhls“: Frank-Matthias Staemmler, Der „leere Stuhl“. Ein Beitrag zur Technik der Gestalttherapie, München 1995.

4.3 Medien

Neben der Sprache ist der gesamte Körper ein wichtiges Medium in der Gestalttherapie. So werden von Therapeuten häufig Rückmeldungen zu der Atmung, der Lautstärke oder dem Klang der Stimme ihrer Klienten gegeben. Körperhaltungen oder -bewegungen werden berücksichtigt und hin und wieder laden Gestalttherapeuten ihre Klienten auch ein, auf ihre Propriozeption zu achten. Staemmler betont daher:

„Die möglichen körperorientierten Arbeitsmöglichkeiten umfassen die ganze Bandbreite der Medien von formalisiertem Tanz bis hin zu freiem Ausdruckstanz ... vom aufmerksamen Experimentieren mit Bewegung ... oder Haltungen ... bis zur Arbeit mit speziellen Materialien wie Seilen ... oder von Formen ritualisierter Bewegungsabläufe ... bis hin zu völlig spontanen Bewegungen ohne Vorgaben durch die TherapeutenInnen.“⁴⁷³

Daneben werden auch handwerkliche, „künstlerische und meditative Ausdrucksformen“⁴⁷⁴ eingesetzt. Es kann in der Therapie mit Ton und Holz, mit Farben und Formen aller Art gearbeitet werden. Auch dramatische Techniken oder Spielformen (Puppen, Masken, Märchen) finden neben musiktherapeutischen Techniken (Arbeit nach Orff, klanginduzierte Trancen, Arbeit mit Instrumenten oder mit der Stimme) in der Gestalttherapie Verwendung. Wichtig ist dabei nur, dass bei der Arbeit mit diesen Medien die gestalttherapeutische Methodik nicht vergessen wird. Nur dann, wenn die beschriebenen Medien dialogisch, feldtheoretisch begründet, phänomenologisch und existentialistisch eingesetzt werden, können sie auch als gestalttherapeutische Medien gelten. Dabei lassen sich alle Medien bei den oben beschriebenen Techniken verwenden. Es wird von Seiten des Therapeuten immer darauf geachtet, inwieweit die Medien der Bewusstheit und damit der Selbsterfahrung dienen, den Kontaktprozess fördern und die Verantwortung des Klienten stärken. Die gestalttherapeutische Methodik bildet den Rahmen innerhalb dessen Gestalttherapeuten kreativ Techniken entwickeln und einsetzen können.⁴⁷⁵

⁴⁷³ Frank-Matthias Staemmler, Gestalttherapeutische Methoden und Techniken, a.a.O., S. 455.

⁴⁷⁴ Ebd., S. 456.

⁴⁷⁵ Vgl. ebd., S. 456-457.

4.4 Zusammenfassung der zentralen Methoden

Grundlagen gestalttherapeutischer Methodik sind das dialogische Beziehungsverständnis, die feldtheoretische Betrachtungs- und die phänomenologische Vorgehensweise, sowie der Existentialismus. Innerhalb dieser methodischen Großformen arbeiten Gestalttherapeuten mit verschiedenen Techniken: Gestalttherapeutische *Übungen*, die inhaltlich und strukturell geplant sind, werden in der Regel in der Arbeit mit Gruppen von einem Therapeuten angeleitet und bieten den Teilnehmern die Möglichkeit eines gemeinsamen Erfahrungsrahmens. *Experimente* dienen den Klienten, Verhalten und Erfahrungen in der Therapie zu probieren beziehungsweise auszudrücken, als *Hausaufgaben* werden sie über die Therapie-sitzung hinaus eingesetzt. *Situationsbezogene Interventionen* sind Techniken, die sich aus dem Dialog heraus ergeben und entweder auf der Bewusstheit des Therapeuten basieren oder die Bewusstheit bzw. die Verantwortung des Klienten unterstützen wollen. Medien können dann als gestalttherapeutisch bezeichnet werden, wenn sie – der gestalttherapeutischen Methodik entsprechend – dialogisch, feldtheoretisch begründet, phänomenologisch und existentialistisch verwendet werden.

In den – im dritten Teil der Studie folgenden – Praxisbausteinen wird vorwiegend die Technik der *Übung* eingesetzt. Es wird den Teilnehmern dadurch ein gemeinsamer Erfahrungsrahmen gegeben, innerhalb dessen sie auf persönlich relevante Themen stoßen und von diesen mehr Bewusstheit erlangen können. In den Gesprächen darüber kann durch *Interventionen* diese Bewusstheit gesteigert beziehungsweise mehr Verantwortung für diese Themen übernommen werden.

5 Zusammenfassung

Im zweiten Teil der Studie wurde das Therapiemodell der Gestalttherapie vorgestellt, das die Möglichkeit bietet, personale Kompetenzen von Religionslehrern zu unterstützen und gerade bezüglich der Wahrnehmungs- und Beziehungskompetenz Angebote zu machen. Die Beschreibung der geschichtlichen Entwicklung sollte hierbei einen ersten Überblick verschaffen, wie die Gestalttherapie entstanden ist und wie sie sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt und ausdifferenziert hat. Wichtige philosophische, psychologische und spirituelle Einflüsse, die im geschichtlichen Überblick bereits angesprochen wurden, konnten in einem zweiten Schritt ausführlicher dargestellt werden. Die für die personalen Kompetenzen von Religionslehrern zentralen Konzepte der Gestalttherapie – Bewusstheit, Hier und Jetzt, Verantwortung, Kontakt und Beziehung – wurden anschließend besprochen. Am Ende des zweiten Teils standen die zentralen Methoden der Gestalttherapie. Abschließend werden die wichtigsten gestaltorientierten Richtungen in der Psychologie, Therapie und Pädagogik noch einmal zusammenfassend dargestellt:

Gestaltpsychologie

Die Gestaltpsychologie ist eine psychologische Richtung, die 1912 durch *Max Wertheimer* begründet wurde. Ihre Vertreter der ersten Generation (*Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, Kurt Lewin* [Berliner Schule] - *Felix Krüger, Friedrich Sander* [Leipziger Schule]) engagierten sich für eine ganzheitliche Sicht psychischen Erlebens und richteten sich damit gegen die elementaristische Zergliederung psychischer Prozesse wie dies für die Assoziationspsychologie üblich war. Gestaltpsychologen setzten sich vor allem mit der allgemeinen psychischen Wahrnehmungsorganisation auseinander. So postulierten sie den ganzheitlichen Charakter von Wahrnehmungsprozessen und untersuchten in experimentellen Arbeiten zum Beispiel die Differenzierung von Figur und Grund, optische Täuschungen und Kippfiguren. Wahrnehmungen organisieren sich nach ihren Untersuchungen entsprechend bestimmter Gestaltgesetze der Ordnung, der Einfachheit und der relationalen Gruppierung. So besagt zum Beispiel das erste Gestaltgesetz der Übersummativität, dass eine „Gestalt“ eine Ganzheit darstellt, die etwas anderes und damit mehr als die Summe ihrer Teile ist.

Ihre Blütezeit erlebte die Gestaltpsychologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, heute muss sie als eigene psychologische Bewegung zur Geschichte der Psychologie gerechnet werden.

Gestalttherapie

Die Gestalttherapie ist ein Psychotherapieverfahren, das von *Frederick Perls* in Zusammenarbeit mit seiner Frau *Lore Perls* und *Paul Goodman* entwickelt und im Jahr 1951 durch die Veröffentlichung des Buches „Gestalt-Therapy“⁴⁷⁶ bekannt wurde. Die geistige Quellen der Gestalttherapie sind sehr vielfältig: Perls übernahm Aspekte der Existenzphilosophie und der Phänomenologie, der Gestaltpsychologie und der Organismuskonzeption sowie das grundlegende Denken in Gegensätzen von *Salomon Friedlaender*. Daneben wurden wesentliche Gedanken der philosophischen Anthropologie *Martin Bubers* sowie des Taoismus und des Zen rezipiert.

Die Gestalttherapie basiert auf der Vorstellung, dass die grundlegende Voraussetzung jeder menschlichen Veränderung das bewusste und ganzheitliche Wahrnehmen und Erleben der Realität ist. Das Wahrnehmen und Erleben des Menschen wird als eine Einheit betrachtet, an der der ganze Mensch mit seinem Geist, seinem Körper, seinen Gefühlen und seinen Sinnen beteiligt ist. Durch dialogische Kontaktangebote des Therapeuten, die in einer „Ich-Du“-Haltung gründen, soll der Klient in einer „Ich-Du“-Beziehung unterstützt werden bewusst wahrzunehmen, was im Hier und Jetzt in ihm selbst und in seiner Umwelt vorgeht. Dabei richtet sich seine Aufmerksamkeit auf das „Wie“, das ihn daran hindert seine Wachstums- und Entwicklungsbedürfnisse zu befriedigen. Je mehr Bewusstheit der Klient erlangt und je mehr Verantwortung er für sein Leben übernehmen kann, desto weiter kann er sich in seinem Veränderungsprozess entwickeln.

Gestaltpädagogik

Aus der Gestalttherapie entwickelte sich im pädagogischen Kontext die Gestaltpädagogik. Diese Richtung der Humanistischen Pädagogik erhielt ihren Namen von *Hilarion Petzold*, der zusammen mit dem Amerikaner *Georg Isaac Brown* 1977 das Buch „Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung“⁴⁷⁷ veröffentlichte. Philosophisch orientiert sich

⁴⁷⁶ Frederick S. Perls/ Ralph F. Hefferline/ Paul Goodman, Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality, a.a.O.

⁴⁷⁷ Hilarion Petzold/ Georg Brown (Hrsg.), Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, a.a.O.

die Gestaltpädagogik an den Wurzeln der Gestalttherapie, assimilierte jedoch auch Aspekte der „Themenzentrierten Interaktion“ *Ruth Cohns*, der „Confluent Education“ *Georg Isaac Browns* und der „Integrativen Pädagogik“ *Hilarion Petzolds*. Die Gestaltpädagogik hat drei unterschiedliche Anwendungsbereiche: Lehrer- und Pädagogentraining, Unterrichts- und Seminarkonzept und schließlich Organisationsentwicklung.⁴⁷⁸ Im Lehrer- und Pädagogentraining liegt der Schwerpunkt bei der Person des Lehrers. Durch kreative Methoden und Übungen wird die persönliche Entwicklung und Selbsterfahrung angeregt. Die Gestaltpädagogik hat daneben das Ziel, die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen von Lehrern entfalten zu helfen. Lehren und Lernen wird als ganzheitlicher Prozess betrachtet, der sowohl das Denken, das Fühlen und das Handeln der beteiligten Personen integriert. Die Gestaltpädagogik entwickelt hierfür Kriterien eines gestaltpädagogischen Unterrichts und regt die Lehrer an ihre handlungsleitenden Prinzipien im Unterricht umzusetzen. Konzepte der Organisationsentwicklung unternehmen den Versuch, gestaltpädagogische Prinzipien als Instrumente zur Entwicklung von Organisationen und Institutionen einzusetzen.

Im religionspädagogischen Kontext wurde die Gestaltpädagogik durch das Engagement *Albert Höfers* bekannt. Das von ihm gegründete *Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge* (IIGS) verbindet in seinen katechetisch ausgerichteten Ausbildungen gestalttherapeutische, gestaltpädagogische, psychodramatische, tiefenpsychologische und meditative Prinzipien mit dem christlichen Menschenbild und seinen Wertvorstellungen.

Nachfolgend werden im dritten Teil der Studie Möglichkeiten vorgestellt, wie gestalttherapeutische Elemente für die Förderung personaler Kompetenzen von Religionslehrern eingesetzt werden können.

⁴⁷⁸ Vgl. Olaf-Axel Burow, *Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung*, a.a.O., S. 1055.

III Förderung der Lehrerkompetenzen durch Elemente der Gestalttherapie

Wahrnehmung, Beziehung und Spiritualität: diese drei Bereiche personaler Kompetenzen von Religionslehrern zeigten in den in Teil I ausgewerteten Untersuchungen Entwicklungspotential. Wie im Teil II zur Theorie der Gestalttherapie beschrieben, treffen gerade die beiden erstgenannten Bereiche zentrale Konzepte der gestalttherapeutischen Theoriebildung. Die Begriffspaare „Wahrnehmung und Bewusstheit“ sowie „Beziehung und Kontakt“ stehen in einem engen inhaltlichen Zusammenhang. Sie bedürfen einander und gehören zusammen. Die Gestalttherapie hat hierzu entsprechende Übungen und Methoden in ihrem Repertoire entfaltet, die nicht nur im engen Kontext der Therapie anwendbar sind. Vor allem im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung lassen sich solche Elemente gewinnbringend einsetzen. Welche Bausteine aus gestalttherapeutischer Praxis zielgenau für den Bereich der Ausbildung von Lehrerkompetenzen fruchtbar gemacht werden können, soll nun im dritten Hauptteil der Arbeit exemplarisch dargelegt werden. Zunächst jedoch ein kurzer Überblick über den aktuellen Stand gestaltorientierten Lehrertrainings:

1 Konzeptionen gestaltorientierten Lehrertrainings

Sucht man nach Konzeptionen gestaltorientierten Lehrertrainings in der Literatur, findet man diese vor allem in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. In dieser Zeit wurde die Gestalttherapie in Deutschland zunehmend bekannter und einige Lehrer versuchten, Elemente der Gestalttherapie für den pädagogischen Alltag nutzbar zu machen. Deswegen werden in einem kurzen Gang durch die Geschichte im Folgenden einige Trainingsmodelle exemplarisch vorgestellt. Am Ende steht dann die ausführliche Beschreibung zweier aktueller Weiterbildungskonzepte in Gestaltpädagogik: Die Weiterbildung am Fritz Perls Institut (FPI) in Düsseldorf und die des Instituts für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge (IIGS) in Graz. Abgeschlossen wird der Überblick mit der Vorstellung des eigenen Standortes, um sowohl die Verortung im Gesamt der Gestalttherapie und -pädagogik, als auch die Hermeneutik des eigenen Arbeitens offenzulegen.

1.1 Überblick über Konzeptionen gestaltorientierter Lehrertrainings

Die erste Beschreibung von „Gestalttherapie und Gestalttraining in der Lehrerbildung“¹ stammt von *Ike* und *Wolf Huy* und wurde 1977 in dem Buch „Gestalt-Pädagogik“ veröffentlicht, das von *Hilarion Petzold* und *George Brown* herausgegeben wurde. Ike und Wolf Huy, Diplompsychologin und Oberstudienrat beide mit Gestalt-Ausbildungen am Fritz Perls Institut, stellen dort jedoch kein Konzept vor, sondern postulieren einen Selbsterfahrungsprozess der Lehrer, der ihres Erachtens in der Lehrerbildung fehlt: Letztlich steht in dessen Mittelpunkt „das Durcharbeiten der eigenen Persönlichkeit.“² Exemplarisch nennen Ike und Wolf Huy das Bewusstwerden der Lehrer über den fehlenden körperlichen Kontakt, die erotische Dimension des Lehrers, die Beschneidung von Gefühlen auf ein akzeptiertes Mittelmaß und den Umgang mit Angst. Aus heutiger Sicht ist ihr Anliegen in ihrem geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext verständlich, jedoch insofern als bedenklich einzuschätzen als die Grenzen zwischen Therapie und Pädagogik nicht klar gezogen werden.

Karl Heinz Ladenhauf, katholischer Theologe und Psychologe am Institut für Pastoraltheologie an der Universität Graz, entwickelte 1976 in Zusammenarbeit mit dem Grazer Pastoraltheologen *Karl Gastgeber* und dem Religionspädagogen *Albert Höfer* das so genannte „Grazer Modell: ‚Beratende Seelsorge und christliche Pädagogik‘“³. Dieses dreijährige Ausbildungskonzept richtete sich an Seelsorger und Religionspädagogen. In Kooperation wurde es theologisch-pastoral vom Institut für Pastoraltheologie in Graz und beratend-therapeutisch vom Fritz Perls Institut in Düsseldorf geleitet. Die Religionspädagogen sollten befähigt werden,

1. „die beratend/ therapeutischen Implikationen des Religionsunterrichts bzw. der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit kompetent wahrzunehmen;
2. regionale Berufs- und Supervisionsgruppen von Lehrern zu leiten;
3. in Konflikt- und Krisensituationen als Berater für Kinder, Eltern und Lehrer zur Verfügung zu stehen;
4. als spezifisch qualifizierte Mentoren im Bereich der katechetischen Fortbildung zu arbeiten.“⁴

¹ Ike und Wolf Huy, Gestalttherapie und Gestalttraining in der Lehrerbildung, in: Hilarion Petzold/ George Brown, Gestalt-Pädagogik, a.a.O., S. 259-265.

² Ebd., S. 262.

³ Karl Heinz Ladenhauf, Integrative Gestalttherapie in der Ausbildung von Seelsorgern und Religionspädagogen, a.a.O.

⁴ Ebd., S. 9.

Ziel der Ausbildung ist die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Selbstregulation und Selbstverwirklichung der Teilnehmer. Gleichzeitig sollen sie als reife christliche Persönlichkeiten Leben und Glauben integrieren können. Inhaltlich und programmatisch wurde diese Ausbildung von Albert Höfer weitergeführt und ausgebaut, der schließlich 1983 das Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge (IIGS) gründete.

Anette Weber und *Heinz-Detlev Gadow* stellen in ihrem Aufsatz „Integrativer Unterricht“⁵ einen Ansatz des Lehrertrainings vor, den sie über Jahre hinweg in Bielefeld mit über hundert Lehrern aller Schularten durchgeführt haben. Ihre „berufsbezogenen Bewusstseitsübungen“ beziehen sich auf die Themenbereiche „Eigenes Lernverhalten“, „Bewusstmachen der eigenen Schulzeit“ und „Lehrerrolle.“⁶ Sie zeigen ein großes Methodenrepertoire auf, das jedoch zum Teil etwas unreflektiert Techniken aus der Gestalttherapie übernimmt, die nur innerhalb des Therapiesettings sinnvoll sind und einer Ausbildung in Gestalttherapie bedürfen.

Michael Hepke, ein in der Lehrerfortbildung tätiger Diplompsychologe aus Münster, konzentriert sich auf berufliche Verhaltensmodifikationen von Lehrern, weniger auf Methoden für den Unterricht. Hepke schlägt dazu in seinem 1982 erschienenen Buch „Persönliche Entwicklung im Beruf“⁷ drei sehr klar strukturierte Phasen des Lehrertrainings vor, die er über viele Jahre erprobt und entwickelt hat: Die erste Phase beinhaltet ein gestalttherapeutisch ausgerichtetes Selbsterfahrungswochenende, bei dem es um Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Feedbackkompetenz, Gruppenklima und schließlich um die Erfahrung der Möglichkeit von Selbstveränderung geht. In der zweiten Phase erfolgt eine ausführliche Analyse des individuellen beruflichen Handelns, die Ergebnisse werden daraufhin besprochen, um nach Handlungsalternativen zu suchen. Mit diesen wird in der dritten Phase – der Rollenspielphase – experimentiert, bevor sie schließlich in der Praxis erprobt werden.

Bernd Fittkau, Gestalttherapeut und Dozent für Pädagogik an der Universität Göttingen, stellt in *Mutzecks* „Handbuch zum Lehrertraining“⁸ drei Wochenenden mit Pädagogik-

⁵ Anette Weber und Heinz-Detlev Gadow, Integrativer Unterricht. Ein Beispiel aus der Praxis, in: Die Deutsche Schule 74 (1982) H. 2, S. 107-114.

⁶ Ebd., S. 109.

⁷ Michael Hepke, Persönliche Entwicklung im Beruf. Am Beispiel eines Lehrertrainings, München 1982.

⁸ Bernd Fittkau, Gestaltorientierte Selbsterfahrung, in: Wolfgang Mutzeck/ Waldemar Pallasch (Hrsg.), Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen, Weinheim 1983, S. 213-225.

Studenten vor. Dort praktiziert er gestalterorientierte Selbsterfahrung mit dem Ziel, „den Studenten ihre oft brachliegenden und versteckten, insbesondere kreativen Kräfte zu zeigen und sie verantwortlicher und realer zu machen bei der Lösung ihrer Probleme.“⁹ Methodisch verwendet er dazu bekannte Übungen der Gestalttherapie, die durch kurze theoretische Einheiten unterbrochen werden. Selbstkritisch merkt Fittkau an, dass der Besuch einzelner Wochenenden nur ein Anstoß für den Weg der Selbsterfahrung sein kann.

Wilfried Faber, katholischer Religionspädagoge und integrativer Gestalttherapeut, stellt 1983 seine Erfahrungen mit der Gestaltarbeit und dem christlichen Glauben in der Lehrerfortbildung vor.¹⁰ Das Ziel seiner Kurse ist die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen von Religionslehrern. Dies versucht er durch folgende inhaltliche Schwerpunkte zu erreichen: Wahrnehmen und Durchleben von Erfahrungen, lebendiges Gestalten der Gottesbeziehung und Integration aller Persönlichkeitsanteile. Faber beschreibt in seinem kurzen Aufsatz engagiert interessante Ansätze und Praxisbeispiele, die Religionslehrern sicherlich das intendierte persönliche und soziale Wachstum ermöglichen. Leider trennt er nicht klar zwischen Lehrerfortbildung und Therapie, seine „Seh- und Erlebnisschule“¹¹ geht deutlich über reine Selbsterfahrung hinaus.

Gestaltpädagogische Angebote an der Universität Köln stellt *Gerhard Glück*, Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in Köln, in seinem Aufsatz „Inseln – Fremdkörper – Anstöße!“¹² vor. Er beschreibt darin sehr detailliert die Entwicklung von Arbeits- und Organisationsformen in gestaltpädagogischen Wochenendkursen über vier Jahre. Ziele dieser Kurse sind, die Teilnehmer in der bewussten Wahrnehmung zu schulen und ihnen Anstöße für persönliches Wachstum zu geben. Glück thematisiert sehr ausführlich die Grenzen seiner gestaltpädagogischen Angebote zur Therapie und stellt die Genese dieser vier Wochenenden über die Jahre hinweg vor. Eine Besonderheit dieser Angebote ist die aktive Übernahme einzelner theoretischer und praktischer Einheiten durch die Lehramtsstudierenden.

⁹ Ebd., S. 214.

¹⁰ Wilfried Faber, Mich um Gottes willen mehr sein lassen, in: Jan Heiner Schneider (Hrsg.), Sand in den Schuhen: Vom Glauben der Religionslehrer, München 1983, S. 41-53.

¹¹ Ebd., S. 52.

¹² Gerhard Glück, Inseln – Fremdkörper – Anstöße! Gestaltpädagogische Angebote in der Universität, in: Zeitschrift für Humanistische Psychologie 17 (1994) H. 1, S. 105-129.

Zwei Akademielehrgänge an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz („Kommunikation und Beratung“, „Persönlichkeitsentwicklung und Praxiskompetenz“) werden 2006 von *Clemens Seyfried*, *Ursula Svoboda* und *Hubert Teml* in ihrem Aufsatz „Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung“¹³ vorgestellt. Die Lehrgänge basieren auf dem personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers und der Gestalttherapie von Fritz Perls. Das Ziel ihres Arbeitens ist in ihrem Motto erkennbar: „Förderung von Kompetenz durch Förderung von Kongruenz.“¹⁴ Beabsichtigt ist die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts der Teilnehmer, die wiederum eine persönlich-berufliche Entwicklung ermöglicht. Die drei bis vier Semester dauernden Lehrgänge wurden von den Autoren evaluiert¹⁵: Sehr differenziert stellen sie dar, in welchen Bereichen die Förderung personaler Kompetenzen möglich war, wie die Persönlichkeitsentwicklung angestoßen wurde und welche positiven Auswirkungen dies auf die berufspraktischen Kompetenzen (Unterrichtskompetenzen, konstruktiver Umgang im Berufsfeld) hatte.¹⁶ Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass eine Stärkung der Gesamtpersönlichkeit von Lehrern möglich ist und, neben einem positiven und realistischen Selbstwertgefühl, auch unterrichtliche und soziale Kompetenzen gefördert wurden.

Gestaltpädagogik als persönlichkeitsentwickelnde, berufsbezogene Fortbildung für Lehrer wird in einigen Bundesländern bereits in der staatlichen Lehrerfortbildung (Hessen, Rheinland-Pfalz, Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen), vielerorts auch in der kirchlichen Lehrerfortbildung angeboten. Verstärkt in der universitären Lehrerbildung wird Gestaltpädagogik bereits an der TU Berlin, der GHS Kassel, der Universität Bremen¹⁷ und der Universität Köln eingesetzt.¹⁸

¹³ Clemens Seyfried, Ursula Svoboda, Hubert Teml, Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung, in: Martin Heinrich, Ulrike Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*, Wien 2006, S. 207-216.

¹⁴ Ebd., S. 208.

¹⁵ Für die vorgestellte Untersuchung wurden 67 Fragebögen ausgewertet (84% Frauen, 16% Männer, Alter 21-63 Jahre, Altersdurchschnitt 40,5 Jahre)

¹⁶ Vgl. ebd., S. 210 -215.

¹⁷ Vgl. den Artikel von Ulrike Becker, die ein Trainingswochenende mit Studierenden an der Universität Bremen vom Wintersemester 2003/04 beschreibt (Ulrike Becker, (Sich) Einlassen und (sich) verstehen lernen, in: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* 16 (2005) H. 1, S. 39-48.

¹⁸ Vgl. Ilse Bürmann, *Anerkennen, was ist. Der Beitrag der Gestaltpädagogik zur Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, in: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* 11 (2000) H. 2, S. 41-55, hier: S. 45.

1.2 Gestaltpädagogische Weiterbildungen

Gestaltpädagogische Weiterbildungen werden heute von vielen Ausbildungsinstituten angeboten.¹⁹ Exemplarisch werden hier zwei vorgestellt: Das Fritz Perls Institut, das erste und einflussreichste Institut in Deutschland, das Weiterbildungen in Gestaltpädagogik anbietet. Das Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge, das erste und einflussreichste Institut im deutschsprachigen Raum, das Weiterbildungen speziell für katholische Religionslehrer in Gestaltpädagogik durchführt.

Weiterbildung am Fritz Perls Institut

Die dreijährige berufsbegleitende Weiterbildung in „Integrativer Agogik-Gestaltpädagogik“ am Fritz Perls Institut richtet sich an ausgebildete Lehrer aller Schultypen, sowie an Dozenten an Hochschulen und in der Weiterbildung. Das von *Hilarion Petzold* entwickelte Konzept sieht fünf Wochenend- und zwei Kompaktseminare pro Jahr vor. Inhaltlich geprägt ist die Weiterbildung durch selbsterfahrungsorientierte Gruppenarbeit nach gestalttherapeutischen Prinzipien und unterschiedliche thematische Seminare: kreative Medien und Methoden (Musik, psychodramatisches Rollenspiel, bildende Kunst), Körper und Bewegung, Unterrichtsplanung nach gestaltpädagogischen Prinzipien und Seminare zu den theoretischen Grundlagen des Gestaltansatzes in Therapie und Pädagogik. Nach der Gruppenarbeit erhalten die Teilnehmer zwei Jahre lang berufsbegleitende Supervision in Kleingruppen. Abgeschlossen wird die Weiterbildung durch ein Kolloquium und eine schriftliche Arbeit. *Ilse Bürmann*, Gestalttherapeutin und Professorin für Pädagogik an der Universität Osnabrück, stellt in ihrem Aufsatz „Anerkennen, was ist. Der Beitrag der Gestaltpädagogik zur Kompetenzbildung von Lehrerinnen und Lehrern“²⁰ detailliert die Kompetenzen vor, die Lehrer durch diese Weiterbildung fördern. Sie werden hier zusammengefasst²¹ und, um sie übersichtlicher zu gestalten, in einem Schaubild strukturiert:

¹⁹ Zum Vergleich der Ausbildungsinhalte des Gestaltzentrums Berlin, des Fritz Perls Instituts und des Instituts für Gestalttherapie und Pädagogik in Berlin siehe Olaf-Axel Burow (ders., Grundlagen der Gestaltpädagogik, a.a.O., S. 144-146).

²⁰ Ilse Bürmann, Anerkennen, was ist, a.a.O.

²¹ Vgl. ebd., S. 45-51.

Steigerung von Kompetenzen

Selbstkompetenz

- Kompetenz, sich selbst zu erfassen; bewussteres und differenzierteres Selbstkonzept²²
- Förderung biographischen Selbstverstehens
- Entwicklung von Selbstakzeptanz
- Liebevolle Selbstdistanz
- Fähigkeit zur Selbstfürsorge

Soziale Kompetenz

Beziehungskompetenzen

- Fähigkeit, andere wahrzunehmen
- Anderen akzeptierend gegenüberzutreten
- Fähigkeit, sich in Kinder empathisch einzufühlen
- Akzeptanz von Andersheit und Differenz
- Kongruenz als Voraussetzung für Authentizität in Interaktionen

Kommunikative Kompetenzen

- Unterscheidung von Gefühlen, Gedanken, Phantasien
- Unterscheidung von Wahrnehmungen und Interpretationen
- Klarheit und Prägnanz in den Aussagen
- Mitteilung von Gefühlen und Empfindungen in den Aussagen
- Entwicklung der „awareness“
- Fähigkeit, äußere Situationen in ihrer Vielgestaltigkeit wahrzunehmen
- Offenes, fragendes, beschreibendes statt „vereindeutigendes“ Verhalten

Erweiterte didaktische Kompetenz

- Unterrichtsplanung und -gestaltung
- Offenheit für Prozessverläufe
- Methoden

Weiterbildung am Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge

Albert Höfers Lehrertraining ist ein persönlichkeitsorientiertes Trainingskonzept auf Basis der integrativen Gestalttherapie, der integrativen Gestaltpädagogik und der katholischen Tradition. Höfers Ausbildung am Fritz Perls Institut, sein Kontakt mit Hilarion Petzold, seine Beschäftigung mit den Schriften des Systematikers Hans Urs von Balthasar und seine Begegnungen mit Graf Dürckheim prägten sein religionspädagogisches Denken und die

²² Vgl. Olaf-Axel Burow, Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch, Paderborn 1993.

Erarbeitung eines eigenen Konzepts der integrativen Gestaltpädagogik.²³ Anfangs nennt er sein „christlich-orientiertes Lehrerverhaltenstraining (Grazer Modell)“ im Untertitel deswegen auch „exerzitienähnliche Katechetenschulung“²⁴. Auch heute noch sind Religion und biblische Tradition das Proprium seines gestaltpädagogischen Ansatzes: Sein Ziel ist, wie es Hans Neuhold, einer seiner Mitarbeiter, heute formuliert, die Erfahrung der „Gottespräsenz‘ im Hier und Jetzt des Lebens, die eine heilende Kraft entwickeln kann“, und die „Aktualisierung des Heilsgeschehens und nicht ... ein ‚Lernen über‘“.²⁵ Höfer ergänzt das humanistische mit dem christlichen Menschenbild, die „weltanschauliche Verträglichkeit“²⁶ der Ansätze bleibt hingegen – wie es *Matthias Scharer* richtig formuliert – weitgehend unreflektiert.

Organisatorisch ähnelt Höfers gestaltpädagogisches Lehrertraining dem von profanen Instituten. Die Teilnehmer treffen sich drei- bis viermal im Jahr zu jeweils drei Tagen. Thematisch geht es an diesen Treffen um Inhalte des Glaubens, die persönliche Situation der Teilnehmer, ihr pädagogisches Umfeld und um konkrete Unterrichtsmethoden. Inhaltlich wird dies unter anderem durch die Schulung der Wahrnehmung, die Beachtung von Kontakt- und Beziehungsmustern, das Einüben heilsamer Begegnungen, die Identifikation mit biblischen Personen, kreatives Gestalten durch Medien und die Schulung der Wahrnehmung des Leibes als Ausdrucksgestalt der Seele gefüllt.²⁷ Ziel des Kurses ist die Förderung der personalen, fachlichen, sozialen, beratenden und religiösen Kompetenzen der Teilnehmer. Nach *Johann Klaushofer*, Priester, Gestaltpädagoge und langjähriger Begleiter Höfers, geht es darum, dass „der Mensch gesünder, arbeits- und lebensfähiger wird“ und, „dass er ‚den Zugang zu Gott aus innerster Tiefe‘ findet.“²⁸ In der Ausbildung wird daher, neben der allgemeinen Lernbiographie, auch die christliche Glaubensbiographie der Lehrer im Unterrichtsfach Religionslehre reflektiert.

Das vereinsinterne Curriculum des Instituts für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge (IIGS), das 1983 gegründet wurde, sieht seit 1997 verschiedene Ausbildungen vor, die in Modulen aufeinander aufbauen: Gestaltpädagoge (Modul A), Gestaltberater, Pastoralberater (Modul B), Gestalttrainer (Modul C) und Gestaltsupervisor (Modul D).²⁹

²³ Vgl. Matthias Scharer, *Gestaltpädagogik*, a.a.O., S. 102.

²⁴ Johann W. Klaushofer, *Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung im Religionsunterricht*, a.a.O., S. 168-169.

²⁵ Hans Neuhold, *Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge als reformpädagogische Bewegung*, in: *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge* (2007) H. 1, S. 11-14, hier: S. 11.

²⁶ Matthias Scharer, *Gestaltpädagogik*, a.a.O., S. 101.

²⁷ Vgl. Hans Neuhold, *Einblicke in die Integrative Gestaltpädagogik*, in: *KatBl* 130 (2005) H. 4, S. 292-298.

²⁸ Johann W. Klaushofer, *Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung*, a.a.O., S. 169.

²⁹ Vgl. Katharina Steiner, *Von Anfang an dabei. Das Werden und Wachsen des IIGS*, in: Hans Neuhold (Hrsg.), *Leben fördern – Beziehung stiften. Festschrift für Albert Höfer*, Graz 1997, S. 233-237.

Albert Höfer fasst auf einem Informationsblatt die von ihm entwickelte Gestaltpädagogik folgendermaßen zusammen:

„Unsere Gestaltpädagogik ist ein menschenbildendes, humanistisches Verfahren für jung und alt (Gestalt-Agogik), das (1) mit dem Blick auf das biblische Menschenbild und auf die jesuanischen Wertvorstellungen (2) das eigene Leben mit allen Chancen und Schwächen möglichst ganzheitlich so kreativ und verantwortlich gestaltet, dass dadurch (3) auch die tiefenpsychologischen Hintergründe der eigenen Herkunft gehoben und geheilt und die Visionen für die Zukunft selbstentschieden in die Hand genommen werden.“³⁰

1.3 Verortung der eigenen Praxisbausteine

In den nun folgenden Bausteinen sollen Möglichkeiten vorgestellt werden, wie angehende oder ausgebildete Religionslehrer durch Übungen der Gestalttherapie ihre personalen Kompetenzen entwickeln können. Die vorgestellten Ideen richten sich dabei explizit nach dem Fortbildungsbedarf, den katholische Religionslehrer in den vorgestellten Untersuchungen angemeldet haben: Wahrnehmung – Beziehung – Spiritualität.

Im Vergleich zu den Weiterbildungen des Fritz Perls Instituts und des Instituts für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge kann es in diesem Lehrertraining nur um ein Kennenlernen des Gestaltgedankens gehen, um einen Impuls, der den ein oder anderen Studenten oder Lehrer möglicherweise motiviert, sich weiterhin mit seiner (Religionslehrer-)Person auseinanderzusetzen. Drei Tage oder ein Wochenende sind dafür zu kurz und für den Prozess, personale Kompetenzen zu entwickeln, zu punktuell.

Nach Matthias Scharer, Professor für Religionspädagogik in Innsbruck und am IIGS ausgebildeter Gestaltpädagoge, ist die integrative (Päd-)Agogik, auf die sich die Weiterbildungen am Fritz Perls Institut und am Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge beziehen, ein „umfassender agogischer Ansatz“, der nicht „nur als didaktische Anwendung der Gestaltpsychologie und -therapie verstanden werden“ darf. Vielmehr werden dort „gestalttherapeutische, psychodramatische und meditative ‚Techniken‘ ... zu integrativen Lernwegen verbunden.“³¹ Anders als in den oben genannten Weiterbildungen wird

³⁰ Albert Höfer zitiert in: Hans Schuh, Als Mensch und als Christ in Schule und Religionsunterricht (be)stehen, in: IRP – Religionspädagogische Hefte (2004). Christlich orientierte Gestaltpädagogik in Schule und Religionsunterricht, hrsg. vom Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung Baden-Württemberg e.V., S. 33-42, hier: S. 38.

³¹ Matthias Scharer, Gestaltpädagogik, a.a.O., hier: S. 100.

hier der Versuch unternommen, ohne das Instrumentarium der integrativen Agogik Hilari-
on Petzolds, die selbst schon wieder ein eigenes Konzept darstellt, sich auf die Wurzeln der
Gestalttherapie zu besinnen und herauszuarbeiten, was die Gestalttherapie für die Leh-
rer(au)sbildung leisten kann.

In den vorgestellten Untersuchungen wurde immer wieder der Wunsch nach offenen Räu-
men genannt, in denen es möglich ist, sich über religiöse Fragen auszutauschen. Die nach-
folgend vorgestellten „Gestalt-Bausteine“ wollen für möglichst viele Religionslehrer offen
sein, *auch* für solche, die sich als Zweifelnde und Suchende definieren oder solche, die
sowohl Liebe als auch kritische Distanz zur Kirche empfinden.³² Bisher gibt es speziell für
Religionslehrer nur Weiterbildungen, die sich auf das integrative Konzept Albert Höfers
stützen. So sinnvoll und gut diese Ausbildung sicher sein mag, so notwendig erscheint es
doch, auch für diejenigen Religionslehrer ein Angebot machen zu können, die die dort
praktizierte Art der Gestaltpädagogik nicht anspricht. Das Lehrertraining richtet sich daher
vor allem an staatliche, aber auch an kirchliche Religionslehrer, die ein „Katechetentrai-
ning“³³ konzeptionell oder zeitlich überfordern würde. Gleichwohl soll dort Raum für spi-
rituelle Angebote und Praxis sein, der Schwerpunkt liegt allerdings auf „Angebot“ und
„Raum“.

Diese Bausteine grenzen sich auch dadurch von den anderen gestaltpädagogischen Weiter-
bildungen ab, dass sie gerade Studierenden, Referendaren und jungen Religionslehrern die
Chance geben, sich mit ihrer Persönlichkeit auseinanderzusetzen und ihre Lehrerrolle zu
reflektieren. Wie die empirischen Untersuchungen gezeigt haben, bedürfen gerade Berufs-
anfänger der Unterstützung in dieser schwierigen Phase. Aus diesem Grund folgt hier ein
Plädoyer für gestalttherapeutisches Lehrertraining in der Ausbildung: Im Studium sind die
Studenten für alternative und zusätzliche Angebote offener als in der doch sehr arbeitsin-
tensiven Berufseinstiegsphase des Referendariats. Außerdem ist ein Lehrertraining, das im
Rahmen des Studiums angeboten wird, eine noch gut organisierbare Ergänzung zu den
theoretischen Inhalten der Fachwissenschaften. Für andere gestaltorientierte Weiterbildun-
gen müssen die Teilnehmer – neben der Arbeit in der Schule – viel Zeit und Mühe inves-
tieren. Schließlich ermöglicht das Lehrertraining während des Studiums von Anfang an
mehr Berufszufriedenheit und „Ich-Du-Kontakte“ und erspart den angehenden Religions-
lehrern im Berufsalltag möglicherweise vermeidbare Schwierigkeiten.

³² Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O., S. 123-152, hier: S. 148 (2.8.5).

³³ Auch wenn es Höfer heute nicht mehr so nennt. Eine kompakte Übersicht über die Kurselemente des
Grundkurses bietet Albert Höfer in seinem Buch „Von der Hoffnung der Liebenden“ (Ders., Von der Hoff-
nung der Liebenden. Beziehungskrisen und biblische Therapie, München 2001, S. 126-137).

Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass es in dem vorzustellenden Lehrertraining um die Arbeit an der Persönlichkeit der Teilnehmer geht. Die Frage nach gestaltpädagogischen Methoden für den Unterricht oder Überlegungen für die konkrete Unterrichtsplanung sind hier nicht im Blick.

Im Lehrertraining kann es nicht um *Gestalttherapie* im eigentlichen Sinne gehen. Es werden Übungen und theoretische Gedanken der Gestalttherapie übernommen, die Trainingssituation ist jedoch kein therapeutisches Setting. Ziel des Lehrertrainings ist eine Erweiterung der Bewusstheit, eine Sensibilität für Kontakt und Beziehungsmuster, die Fähigkeit, Kontakt- und Beziehungsangebote zu machen und zu halten und Raum zu geben, Spiritualität zu leben und sich darüber auszutauschen – *keine Therapie!*

Von daher wäre es möglich, das Training auch *gestaltpädagogisches* Lehrertraining zu nennen. Die vorzustellenden Bausteine beziehen sich jedoch weder auf die Petzold'sche Agogik noch auf die Einflüsse der Themenzentrierten Interaktion (Cohn) oder auf die der Gesprächspsychotherapie (Rogers).³⁴ Die theoretischen Wurzeln des Trainings sind allein in der Gestalttherapie zu finden, deswegen wird das Training auch *gestalttherapeutisches* Lehrertraining genannt.

Obwohl hier keine Therapiesituationen vorgestellt werden, soll doch vor einer einfachen Übernahme der vorgestellten Übungen gewarnt werden. Ohne entsprechende Selbsterfahrung des Leiters erscheint es nicht möglich, mit Menschen diese Übungen verantwortlich durchführen zu können. Soll ein ganzes Lehrertraining gestaltet werden, ist es notwendig, sich selbst in Gestalttherapie oder Gestaltpädagogik fortzubilden.

Es soll hier, wie oben schon angedeutet, kein fertiges Modell einer Weiterbildung geliefert werden. Die Bausteine, die hier vorgestellt werden, verstehen sich als Möglichkeiten, Perspektiven und Anregungen. Es wird ein Panorama an Möglichkeiten gezeigt („Chancen des gestalttherapeutischen Lehrertrainings“), aber es werden auch ganz realistisch die Bereiche benannt, in denen die Gestalttherapie wenig für die speziellen personalen Kompetenzen dieser Untersuchung bieten kann („Grenzen des gestalttherapeutischen Lehrertrainings“). Im Folgenden werden nun die drei personalen Kompetenzen, für die am meisten Fortbildungs- und Förderbedarf benannt wurde, wieder aufgegriffen, um zu überprüfen, inwieweit die Gestalttherapie zur Förderung dieser Kompetenzen beitragen kann. Erscheint dies möglich, werden gestalttherapeutische Bausteine vorgestellt, die meist in Form von Übungen zu einem Lehrertraining zusammengestellt werden können.

³⁴ Vgl. hierzu Olaf-Axel Burows Ausführungen zur Gestaltpädagogik im Lexikon der Pädagogik. (Olaf-Axel Burow, Artikel „Gestaltpädagogik“, in: Gerd Reinhold u.a. (Hrsg.), Pädagogik-Lexikon, München/ Wien 1999, S. 240-242.

2 Praxisbausteine

Die folgenden Ausführungen werden in drei Zugängen aufgebaut: Zunächst werden die Chancen und Grenzen der Gestalttherapie bezüglich des Themenbereichs Bewusstheit benannt. Darauf folgt die Vorstellung eines möglichen Lehrertrainings zum Thema Kontakt und Beziehung und schließlich ein Lehrertraining zum Themenbereich Spiritualität. Die Bausteine stammen aus der gestalttherapeutischen Praxisliteratur, sind vom Autor weiterentwickelt und in der Regel mehrfach praktisch eingesetzt worden. Wo es sinnvoll erscheint, werden alternative oder vertiefende Vorschläge gemacht. In der Regel werden zunächst der Sinn und das Ziel der Übung³⁵, dann die einzelnen Schritte und schließlich auch ihre Erträge benannt. Am Ende der ersten beiden Kapitel steht die Verortung des jeweiligen Lehrertrainings im Gesamt der Untersuchung. Den Abschluss der Praxisbausteine bildet eine zusammenfassende Reflexion der Chancen und Grenzen gestalttherapeutischen Lehrertrainings.

2.1 Lehrertraining zum Thema Bewusstheit: Bausteine, Beispiele, Reflexion

Wenn wir uns nun dem Kompetenzbereich der „Wahrnehmung“ zuwenden und den Fortbildungsbedarf der Religionslehrer mit dem gestalttherapeutischen Theoriegebäude vergleichen, so erkennen wir viele Überschneidungspunkte mit dem gestalttherapeutischen Verständnis von der „Bewusstheit“. Aus diesem Grund wurde hierzu ein mögliches Lehrertraining konzipiert, das im Folgenden vorgestellt wird.

Die Ausschreibung eines gestalttherapeutischen Lehrertrainings zum Thema Bewusstheit kann folgendermaßen formuliert werden:

"Die Person des Lehrers ist sein wichtigstes Medium."³⁶

(Heinrich Dauber 1998)

Was heißt es für mich, ReligionslehrerIn zu werden? Welche Rolle möchte ich einnehmen bzw. welche glaube ich einnehmen zu müssen? Wie übernehme ich Verantwortung und auf welche Weise begegne ich meinen zukünftigen SchülerInnen? – Im Lehrertraining können wir uns mit Hilfe gestalttherapeutischer Übungen diesen Fragen nähern, unsere Bewusstheit schulen und die eigene Verantwortung stärken. Wenn Sie Interesse an Ihrer persönlichen Entwicklung als angehende/r Lehrer/in haben und

³⁵ Vergleiche hierzu die methodische Einführung in Teil II 4.

³⁶ Heinrich Dauber, Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge?, in: ders./ Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.), Schulpraktikum vorbereiten, Bad Heilbrunn 1998, S. 23-37, hier: S. 36.

bereit sind, sich auf eine Auseinandersetzung mit sich selbst einzulassen, dann sind Sie herzlich zu diesem Seminar eingeladen.

Als Zeitrahmen bietet sich ein Wochenende, von Freitagnachmittag bis Sonntagmittag an, die Gruppengröße sollte maximal 12 Teilnehmer betragen. Im Mittelpunkt eines solchen Lehrertrainings steht die Förderung der Bewusstheit der Teilnehmer, die sich

- auf erste Übungen zur Bewusstheit und einen theoretischen Einblick in die Bereiche der Bewusstheit nach Stevens,
- auf die Bewusstheit von eigenen Stärken und Schwächen bzw. über eigene Gefühle, Vorstellungen und Phantasien als Person und als Lehrer,
- und schließlich auf die Bewusstheit als Lehrer bezieht.

Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer soll also von einer allgemeinen und theoretischen Hinführung, über Bewusstheit mit Selbsterfahrungsanteilen, zu einer berufsbezogenen, lehrerspezifischen Bewusstheit geleitet werden.

2.1.1 Den Weg zurückverfolgen

Als Einstieg werden die Teilnehmer eingeladen, den Weg, den sie an diesem Tag bis zu diesem Kurs zurückgelegt haben, in Gedanken noch einmal zurückzugehen.³⁷ Diese Übung hat die Absicht, die Teilnehmer darin zu unterstützen, ganzheitlich beim Training anzukommen und Dinge, die sie den Tag über begleitet haben, zurückzulassen. Ein weiteres Ziel ist, die Offenheit der Teilnehmer für das zu erreichen, was in diesem Lehrertraining auf sie zukommt. Hierzu bietet sich folgender Text an:

Übung: Den Weg zurückverfolgen

Setzen Sie sich bitte bequem und entspannt hin und schließen Sie die Augen. Nehmen Sie Ihren Körper wahr ... Ziehen Sie Ihre Aufmerksamkeit von äußeren Ereignissen ab und achten Sie darauf, was in Ihnen vorgeht ... Werden Sie sich jedes Unbehagens bewusst und finden Sie eine bequemere Lage ... Achten Sie darauf, welche Körperteile in Ihre Wahrnehmung treten ... welche ungenau und undeutlich sind ... Wenn Sie irgendwo eine Spannung spüren sollten, versuchen Sie, diese zu lockern ... (Wenn das nicht geht, versuchen Sie, diesen Körperteil absichtlich anzuspannen und geben Sie acht, welche Muskeln beteiligt sind ... lenken Sie Ihren Atem dorthin ... entspannen

³⁷ Vgl. Matthias Scharer, *Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung*, Mainz 1995, S. 172-173.

Sie jetzt ...) Konzentrieren Sie sich auf den Atem ... gewahren Sie all seine Einzelheiten ... Fühlen Sie, wie die Luft durch Mund und Nase eindringt ... hinunter ... fühlen Sie, wie Brust und Bauch sich bewegen ... Nun stellen Sie sich vor, Ihre Atemzüge seien wie sanfte Uferwellen, und jede Welle wasche ein wenig Spannung aus Ihrem Körper heraus ... und befreit Sie immer mehr. Achten Sie auf Gedanken und Bilder, die aufsteigen ... welcher Art sind sie, um was geht es dabei? ... Betrachten Sie die Gedanken eine Weile und verabschieden sie diese wieder freundlich ... Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit nun wieder auf Ihren Atem ... wie er kommt und wie er geht ... Lassen Sie den Atem zu und wieder los, in Ihrem Tempo ...

Ich lade Sie nun ein, ihren Tagesablauf noch einmal in Ruhe nachzuerleben: Wie sind Sie heute Morgen aufgestanden...wie ging es weiter ... bis Sie diesen Raum betreten haben... was ging in Ihnen vor... wem begegneten Sie... was haben Sie dabei empfunden...? Entscheiden Sie sich, welche Gedanken, Sorgen, Probleme aus dem Alltag Sie jetzt für eine Weile beiseite stellen wollen... Wenn Sie mögen, stellen Sie sich vor, Sie legen sie in einen großen Korb, den jemand dann aus dem Raum heraus trägt ... (Zeit: ca. 5 Minuten)

Öffnen sie nun langsam wieder Ihre Augen ... schauen Sie sich bewusst im Raum um ... nehmen ihn wahr ... werden Sie sich bewusst, wer noch hier in der Runde sitzt und mit Ihnen die nächsten beiden Tage verbringen wird.

Daran kann sich nun eine Vorstellungsrunde anschließen, in der die Teilnehmer „ihren Weg“ durch den Tag beschreiben. Erfahrungsgemäß gelingt es den meisten, dadurch noch offene Gestalten des Tages zu schließen, ganz im Raum anzukommen und für das Neue offen zu werden.

2.1.2 Wie ich durch die Welt gehe

Die nun folgende Übung „Wie ich durch die Welt gehe“³⁸ lenkt die Aufmerksamkeit der Teilnehmer weg von der Vergangenheit hin zur Gegenwart. Wie wir oben gesehen haben, kann Bewusstheit in der Gestalttherapie als „das ganzheitliche, subjektive Wahrnehmen-Erleben eines Menschen von Figuren in seinem *gegenwärtigen* Organismus-Umwelt-Feld“³⁹ definiert werden. Nur im Hier und Jetzt können wir uns etwas bewusst sein. Die Teilnehmer werden deswegen aufgefordert, sich schweigend im Raum zu bewegen und auf

³⁸ Die Idee der Übung ist von Franz Wendel Niehl und Arthur Thömmes (dies., 212 Methoden für den Religionsunterricht, München (1998) ⁵2002, S. 238-39; S. 259).

³⁹ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 45.

die Anweisungen des Seminarleiters hin, verschiedene Arten der Fortbewegung auszuprobieren. Dadurch können sie sich bewusster werden, wie sie selbst durch ihr Leben gehen, welche Arten der Fortbewegung sie bevorzugen, welche ihnen schwer fallen oder welche sie sogar ablehnen. Mit folgenden Anweisungen kann die Übung angeleitet werden:

Übung: Wie ich durch die Welt gehe

Gehen Sie durch den Raum und schauen sie auf den Boden.

Grüßen Sie die anderen ohne Worte und sehen Sie sich dabei in die Augen.

Laufen Sie durch den Raum ... schleichen Sie jetzt durch den Raum ... hüpfen Sie ... nun schlendern Sie ... gehen Sie nachdenklich ... gehen Sie fröhlich ... laufen Sie im Gänsemarsch.

Suchen Sie sich ein Ziel und rennen darauf los.

Führen Sie einen Partner, der die Augen geschlossen hat, durch den Raum.

Bleiben Sie auf der Stelle stehen.

Rennen Sie ganz schnell durch den Raum und berühren niemanden.

Gehen Sie einen Weg, bleiben Sie stehen und gehen Sie ihn zurück.

Setzen Sie einen Fuß vor den anderen.

Sinnvoll ist es, die Auswertung der Übung zunächst in Partnerarbeit durchzuführen. Zum einen fällt es den Teilnehmern in der Regel leichter, einem einzelnen Menschen zu erzählen, was sie erlebt haben, als einer Gruppe von Menschen, die sie außerdem vielleicht nur zum Teil kennen. Zum anderen dient diese Partnerarbeit gerade auch dem Kennenlernen und damit der Gruppendynamik. Nach dieser Partnerarbeit können sich die Partner gegenseitig noch einmal kurz im Plenum vorstellen, um die Ergebnisse auch der ganzen Gruppe mitzuteilen. Impulsfragen für die Auswertung wären: Wie habe ich mich und die anderen bei den einzelnen Übungen erlebt? Was habe ich dabei gefühlt? Welche Art der Bewegung ist mir aufgefallen? Wo habe ich mich wohl gefühlt? Wo gar nicht? Was kann ich auf mein Leben und den Alltag übertragen?

Erfahrungswerte: Bei Erzählungen von Teilnehmern ist signifikant, wie häufig das blinde Geführtwerden durch einen Partner genannt wird. Für einen geringen Teil der Teilnehmer ist diese ungewöhnliche Erfahrung unangenehm, für eine Mehrheit von ihnen jedoch interessant und wohltuend. Als zu hektisch wird oftmals der Auftrag „Suchen Sie sich ein Ziel und rennen Sie darauf los“ bezeichnet. Die Gründe dafür sind sehr vielfältig: Sie gehen von „Ruhebedürfnis“ über „Ich habe schon genug Stress im Alltag“ bis hin zu „Ich hatte Schwierigkeiten, mir ein Ziel zu suchen“.

Die konkrete Frage, was die Teilnehmer von der Übung auf ihr Leben und ihren Alltag übertragen können, ist in diesem frühen Stadium des Trainings meist sehr schwer zu be-

antworten. Oftmals ist hier ein verstärktes Nachfragen des Seminarleiters nötig, um die Brücke zwischen Übung und Alltag zu schlagen.

2.1.3 Bewusstheit und Bereiche der Wahrnehmung

Den Teilnehmern können nach diesen beiden praktischen Einheiten nun die oben beschriebene Definition der Bewusstheit und die unterschiedlichen Bereiche der Wahrnehmung vorgestellt werden:

Definition Bewusstheit

„BEWUSSTHEIT ist das ganzheitliche, subjektive Wahrnehmen-Erleben eines Menschen von Figuren in seinem gegenwärtigen Organismus-Umwelt-Feld.“⁴⁰

Drei Arten der Wahrnehmung⁴¹

1. Wahrnehmung der äußeren Welt

Hier ist der aktuelle sensorische Kontakt mit Gegenständen und Abläufen des gegenwärtigen Augenblicks gemeint: Kontakt mit dem, was ich jetzt gerade sehe, höre, rieche, schmecke oder berühre.

2. Wahrnehmung der inneren Welt

Hier ist der aktuelle sensorische Kontakt mit gegenwärtigen inneren Vorgängen gemeint: Das, was ich im Augenblick innerhalb meiner Haut fühle: Stechen, Muskelspannungen und Bewegungen, körperliche Manifestationen von Gefühlen und Emotionen, Unbehagen, Wohlgefühl.

3. Wahrnehmung, die sich auf die Aktivität der Phantasie gründet

Hierzu gehört jede mentale Aktivität *jenseits* der Wahrnehmung gegenwärtiger Erlebnisse: alles Erklären, sich Vorstellen, Interpretieren, Vermuten, Denken, Vergleichen, Planen, jede Erinnerung an Vergangenes, jedes Vorausnehmen der Zukunft.

Dieser theoretische Baustein intendiert das bessere Verständnis der Teilnehmer davon, wie die Übungen in den gestalttherapeutischen Kontext integriert werden können. Wenn sie wissen, wie Bewusstheit in der Gestalttherapie definiert wird, verstehen sie zum Beispiel, weswegen in der letzten Übung so viel Wert auf die bewusste Wahrnehmung der Gegen-

⁴⁰ Frank-Matthias Staemmler/ Werner Bock, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, a.a.O., S. 45.

⁴¹ John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 15-16.

wart gelegt wurde. Nach der theoretischen Differenzierung der Wahrnehmungsbereiche ist ihnen auch der Sinn der folgenden Übung ersichtlicher.

2.1.4 Bewusstheitskontinuum

Mit dem theoretischen Wissen um die gestalttherapeutische Dreiteilung der Wahrnehmungsbereiche, können die Teilnehmer nun in der Übung „Bewusstheitskontinuum“⁴² die Wahrnehmungsbereiche erkunden. Dies hilft ihnen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu steigern und sich des Kontakts mit sich selbst bewusster zu werden. Wenn sie lernen, zwischen den Wahrnehmungsbereichen klar zu unterscheiden, dann können sie differenzieren, was Phantasie und was Realität ihres gegenwärtigen Erlebens ist. Diese Erkenntnis kann ihren Alltag erleichtern.

Deswegen werden die Teilnehmer eingeladen, zwischen ihrer Wahrnehmung der inneren und der äußeren Welt zu pendeln. Folgende Anleitung soll hierbei helfen:

Übung: Bewusstheitskontinuum

Nehmen Sie sich Zeit, um auf Ihre momentane Wahrnehmung zu achten. Werden Sie zum Beobachter Ihrer eigenen Wahrnehmung und passen Sie auf, wessen Sie sich bewusst sind. ... Lenken Sie Ihre Wahrnehmung zunächst auf Ihr Inneres: Was nehmen Sie in sich wahr? ... Inwieweit spielen bei Ihnen Fantasie, Gedanken und „Bilder“ mit? ... Wie nehmen Sie ihren Körper wahr? ... Wie Ihren Atem? Welche Gefühle nehmen Sie wahr? ...

Nun lade ich Sie ein, Ihre Wahrnehmung auf „das Außen“ zu richten. Was nehmen Sie außerhalb Ihrer selbst wahr? ... Hier im Raum? ... Was hören Sie? ... Was riechen Sie? Was schmecken Sie? Was berühren Sie? (nicht, wenn Augen geschlossen: Was sehen Sie?)

Nehmen Sie nun wieder Ihr Inneres wahr.... Nehmen Sie wahr, ob Sie denken oder nicht... Nehmen Sie ein Gefühl wahr? ...

Nun richten Sie Ihre Aufmerksamkeit wieder nach außen... Welche Sinneswahrnehmungen werden Ihnen bewusst? ...

Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit nun wieder nach innen ...

Nun nehmen Sie wieder die Außenwelt bewusst wahr ... Was können Sie wahrnehmen? ... Wechseln Sie zwischen den beiden Bereichen weiter hin und her.

⁴² Der Text dieser Übung wurde neu formuliert. Ideen stammen von der Übung „Zonen der Wahrnehmung“ von John O. Stevens (Ebd., S. 18).

Erfahrungswerte: In der Reflexion teilen die Teilnehmer häufig mit, dass es ihnen schwer fällt, selbstständig zwischen den beiden Bereichen zu wechseln. Gleichzeitig wird über die Schwierigkeit berichtet, ihre Gefühle zu spüren beziehungsweise das eigene Denken auszuschalten. Eine Teilnehmerin erzählt beispielsweise, dass sie ständig an etwas anderes denken musste und ihr daher die Wahrnehmung dessen, was sie innerlich spürt, Probleme bereitet. Ein anderer Teilnehmer berichtet, dass er sich Gedanken über die Gestaltung des Raums gemacht hatte und deswegen wenig Bewusstheit von sich selbst erlangen konnte. Es soll an dieser Stelle nicht darüber spekuliert werden, weswegen es den meisten Teilnehmern schwer fällt, die Aufmerksamkeit auf ihr Inneres zu lenken. Interessant ist und als Fortschritt wird hier gewertet, dass den Teilnehmern diese Diskrepanz bewusst wird. Sie erkennen, dass sie viel leichter und schneller die äußere Welt wahrnehmen als die innere. Ihnen wird auch bewusst, dass sie teilweise die Wahrnehmungen, die sich auf die Aktivität der Phantasie stützten (Denken), nicht ausschalten können, und dass dadurch ihr Zugang zur Wahrnehmung der inneren Welt erschwert wird.

2.1.5 Aufstand

Am Ende der ersten Einheit kann nun eine auflockernde Übung stehen. Hier bietet sich die Übung „Aufstand“⁴³ an. Sie hat das Ziel, dass jeweils zwei Teilnehmer spielerisch ihre Bewusstheit auf ihre Körper richten, in Kontakt miteinander treten und den gemeinsamen Aufstand schaffen. Nur dadurch, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf ihr Gleichgewicht konzentrieren, können sie die an sie gestellte Aufgabe bewältigen. Bevor die Übung beginnt, kann darauf hingewiesen werden, dass weniger der sportliche als vielmehr der kommunikative Aspekt im Blickpunkt dieser Übung steht:

Übung: Aufstand

Setzen sie sich bitte zu zweit Rücken an Rücken und haken die Arme ein. Versuchen Sie jetzt bitte aufzustehen. Dabei verlagern Sie das Gewicht auf die andere Person und versuchen das richtige Gleichgewicht zu finden. Wenn Sie die Übung geschafft haben, kann eine dritte Person dazu kommen. Wieder versuchen Sie aufzustehen. ... Es kommen immer neue Spieler hinzu. Je mehr es werden, umso schwieriger wird es, sich aufzustellen. Dabei sind Absprachen notwendig, um den richtigen Zeitpunkt herauszufinden, an dem alle aufstehen.

⁴³ Die Übung ist angelehnt an die Übung „Eine erhebende Übung“ von Franz Wendel Niehl und Arthur Thömmes (dies., 212 Methoden für den Religionsunterricht, a.a.O., S. 223).

Erfahrungswerte: Diese Übung bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, spielerisch in Kontakt zu kommen. Die Konzentration auf das Gleichgewicht fördert die Bewusstheit.

In der Abschlussrunde kann die Frage geklärt werden, wie die Teilbereiche der Bewusstheit mit dem Alltag in der Schule zusammenhängen. Dies wird am Beispiel eines Lehrers verdeutlicht, der morgens vom mürrisch dreinblickenden Rektor seiner Schule nicht begrüßt wird. In seiner Wahrnehmung der äußeren Welt *sieht* der betroffene Lehrer, dass der Rektor mürrisch blickt und er *hört*, dass er auf seinen Gruß nicht antwortet. In seiner Wahrnehmung, die sich auf die Aktivität der Phantasie gründet, *denkt* er sich vielleicht, dass sein Rektor etwas gegen ihn hat und ihn deswegen nicht begrüßt. Was der Lehrer *wahrnimmt* ist ein mürrisches Gesicht und ein fehlender Gruß, er *denkt* sich aber, dass dies gegen ihn gerichtet sei. Bleibt der Lehrer jedoch erst einmal nur bei seiner äußeren Wahrnehmung, gibt es keinen Grund, das Verhalten des Schulleiters auf sich zu beziehen. Es gibt unzählige Gründe dafür, weswegen sich der Rektor an diesem Morgen so verhält, der Lehrer kann darüber nur spekulieren. Indem er jedoch beide Wahrnehmungsbereiche vermischt, und in seiner Phantasie bei sich den Grund für das Verhalten sieht, hat er ein Problem. Die Unterscheidung zwischen dem, was der Lehrer wahrnimmt und dem was er denkt (Wahrnehmungsbereich seiner Phantasie), kann ihm in dieser Situation eine große Unterstützung sein.⁴⁴

2.1.6 Identifikation mit einem Rosenbusch

Die Übung „Identifikation mit einem Rosenbusch“⁴⁵ bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, ihr Leben bewusster wahrzunehmen. Das Interesse liegt darin, das gegenwärtige Erleben deutlicher erfahrbar werden zu lassen und Gefühle sowohl zu spüren als auch auszudrücken. Es geht also um die Bewusstheit über den eigenen Standpunkt und die eigenen Gefühle, aber auch um die eigenen Stärken und Schwächen. Die Methode der Identifikation basiert auf der Idee, dass Menschen durch Konzentration und Meditation zu vertiefter Selbsterkenntnis gelangen können. Durch die Identifikation mit eigenen inneren Bildern,

⁴⁴ Hier spielt auch noch die Vergabe von Bedeutung in einer Interaktion mit hinein, wie es in Teil II 3.3 angesprochen wurde. Es liegt in der Verantwortung des Lehrers, welche Bedeutung er dem Verhalten des Rektors gibt.

⁴⁵ Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 48-49.

kommen wir uns selbst viel näher und erlangen die Fähigkeit, mehr von uns selbst zu erleben und zu verstehen.⁴⁶ Die Übung kann mit folgenden Worten angeleitet werden:

Übung: Identifikation mit einem Rosenbusch

Legen Sie sich bequem auf den Rücken, schließen Sie die Augen und nehmen Sie Ihren Körper wahr ... Ziehen Sie Ihre Aufmerksamkeit von äußeren Ereignissen ab und achten Sie darauf, was in Ihnen vorgeht ... Werden Sie sich jedes Unbehagens bewusst und finden Sie eine bequemere Lage ... Achten Sie darauf, welche Körperteile in Ihre Wahrnehmung treten ... welche ungenau und undeutlich sind ... Wenn Sie irgendwo eine Spannung entdecken, versuchen Sie sie zu lockern ... Wenn das nicht geht, versuchen Sie diesen Körperteil absichtlich anzuspannen und geben Sie acht, welche Muskeln beteiligt sind ... entspannen Sie jetzt ... Konzentrieren Sie sich auf den Atem ... gewahren Sie all seine Einzelheiten ... Fühlen Sie, wie die Luft durch Mund und Nase eindringt ... hinunter ... fühlen Sie, wie Brust und Bauch sich bewegen Nun stellen Sie sich vor, Ihre Atemzüge seien wie sanfte Uferwellen, und jede Welle wasche ein wenig Spannung aus Ihrem Körper heraus ... und befreit Sie immer mehr. Achten Sie auf Gedanken und Bilder, die aufsteigen ... welcher Art sind sie, um was geht es dabei? ... Verabschieden Sie sich freundlich von ihnen und wenden Sie sich wieder Ihrer Atmung zu ... Spüren Sie, wie der Atem kommt und geht.

Jetzt bitte ich Sie, stellen Sie sich vor, Sie seien ein Rosenbusch. Werden Sie ein Rosenbusch und entdecken Sie, wie das ist, ein solcher zu sein. ... Lassen Sie zu, wie sich Ihre Phantasie entwickelt. ... Was für eine Art Rosenbusch sind Sie? ... Wo wachsen Sie? ... Wie sind Ihre Wurzeln? ... In was für einem Boden stecken Sie? ... Versuchen Sie nachzufühlen, wie Ihre Wurzeln in den Boden hinunterreichen ... Wie ist Ihr Stamm, wie sind Ihre Zweige? ... Entdecken Sie alle Einzelheiten darüber, ein Rosenbusch zu sein ... Wie fühlen Sie sich als ein solcher? ... Wie ist ihre Umgebung? ... Wie ist Ihr Leben als Rosenbusch? ... Was erleben Sie, und was geschieht, wenn die Jahreszeiten wechseln? ... Versuchen Sie immer mehr von Ihrer Existenz als Rosenbusch zu entdecken, wie Sie Ihr Leben empfinden und was Ihnen zustößt ... Lassen Sie die Phantasie hierbei verweilen ...

Nach kurzer Zeit werde ich Sie bitten, Ihre Augen zu öffnen, zu Ihrer Gruppe zurückzukehren und Ihrem Erlebnis, ein Rosenbusch zu sein, Ausdruck zu geben.

Nun werden die Teilnehmer eingeladen, ihren Rosenbusch zu malen. Mit Wachsmalkreiden malen sie auf Din-A3 Blätter, wie sie sich diesen in ihrer Phantasie vorgestellt hatten. Daraufhin werden sie aufgefordert, in der ersten Person Gegenwart zu erzählen, wie sie

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 46.

sich als Rosenbusch erleben. Dadurch soll die Identifikation nochmals verstärkt und die Gegenwärtigkeit des Wahrnehmens unterstrichen werden.

Um sich die Wirkung dieser Identifikationsübung besser vorstellen zu können, werden nun vier besonders aussagekräftige Bilder exemplarisch präsentiert. Die beschriebenen Beispiele sind Gedächtnisprotokolle dessen, was Teilnehmer an einem Lehrertraining erzählt haben. Zunächst will eine Bildbeschreibung des Autors dem Leser das Bild kurz vorstellen. Dieser folgt die Erzählung der Teilnehmer (in der ersten Person Gegenwart) und schließlich die Bündelung der neuen Bewusstseinsinhalte:



Das Bild ist zweigeteilt: Von der linken unteren zur rechten oberen Ecke zieht sich eine wellige Trennungslinie, die den Übergang zwischen Land und Meer darstellt. In der rechten unteren Bildhälfte ist ein Strand zu sehen, auf dem ein Rosenbusch wächst. An dem Rosenbusch wachsen acht verschiedenfarbige Knospen bzw. Blüten. Die Blüte in der Mitte des Strauches ist erheblich größer als die anderen. Die obere Bildhälfte ist vom Meer und der Sonne geprägt. Der Rosenbusch und die Sonne sind etwa gleich groß dargestellt.

Die Teilnehmerin erzählte zu ihrem Bild: „Ich bin ein sehr kleiner und bunter Rosenbusch, der auf einem Strand neben dem Meer wächst. Ich habe sehr starke Wurzeln, sie geben mir Halt und sind mir sehr wichtig. Manchmal habe ich Angst, dass ich von einem Sturm weggeweht werde. So ganz sicher bin ich mir meiner Standfestigkeit nicht. Mir ist auch sehr wichtig, dass ich bunt und damit vielfältig bin und am Meer lebe. Die große Sonne über

dem Meer ist für mich auch sehr wichtig, sie gibt mir Kraft zu wachsen und wärmt mich. Eigentlich wäre ich selbst lieber etwas größer, aber eine Blüte ist schon sehr groß. Ich bin wohl insgesamt noch im Wachstum. Meine Stacheln sind zu meinem Schutz da. Sie sind nicht zu groß, ich will niemand wehtun, aber verteidigen will ich mich schon können.“ Neu sind für die Teilnehmerin die Buntheit des Rosenbusches und die Relevanz seiner Wurzeln. Sie freut sich über das Buntsein und erlangt mehr Sicherheit beziehungsweise Bewusstheit, dass ihre Wurzeln halten.



Fast über die ganze Höhe des hochkantigen Bildes ist ein Rosenbusch zu sehen. Seine Ansicht unter der Erde macht knapp die Hälfte des Bildes aus. Es sind seine Wurzeln, ein Wurm und verschiedene braune Punkte zu erkennen, die Käfer darstellen sollen. Der braune Stamm, der über der Erde zu sehen ist, hat elf lila-farbige Blüten, viele grüne Blätter und deutlich erkennbare Stacheln. Zwei Zweige laufen nach oben hin ohne Blätter aus. In

der linken oberen Ecke scheint eine Sonne auf den Rosenbusch und drei weitere kleine Blumen, die neben ihm wachsen. Am Boden liegen lila Blütenblätter.

Die Teilnehmerin erzählte zu ihrem Bild: „Ich bin ein Rosenbusch, der seine Wurzeln gerne los hätte. Ich stehe in einem guten Boden, meine Wurzeln sind jedoch zum Teil von Käfern angeknabbert. Meine lila Blätter drücken meine melancholische Stimmung aus. Ich bin nicht so kraftvoll. Wenn ich das wäre, dann würde ich den Standort wechseln und vielleicht andersfarbige Blüten kriegen. Die Sonne ist wichtig für mich, sie gibt mir Wärme und ermöglicht mir mein Wachstum. Die anderen Blumen stehen in meiner Nähe, ich wünsche mir, dass da ein anderer Rosenbusch steht, mit dem ich Kontakt haben könnte. Mir fällt auf, dass die Blütenblätter, die auf dem Boden liegen, die Verletzungen signalisieren, die ich erlebt habe. Meine Stacheln schützen mich und machen die Grenze deutlich, die andere nicht übertreten dürfen. Ich habe den starken Wunsch nach Veränderung. Meine Wurzeln will ich jetzt nicht mehr loswerden, ich will sie stattdessen mitnehmen und wo anders neu anfangen.“

Die Teilnehmerin würde sich gern verändern, ihre melancholische Stimmung loswerden und ihre Verletzungen verarbeiten. Gleichzeitig wird der Wunsch nach einem zweiten Rosenbusch und damit nach einem Partner bewusst.



Ein großer grüner Rosenbusch füllt das Bild aus. An seinen Ästen hängen unzählige rote Blüten. Von der linken oberen Ecke scheint eine gelb-rote Sonne auf den Rosenbusch. Am unteren Bildrand sind Wurzeln zu erkennen.

Die Teilnehmerin dieses Bildes erzählte: „Ich bin ein großer, grüner Rosenbusch mit vielen roten Blüten, die mir sehr gefallen. Ich habe keine Narben. Ich gebe gerne Blüten her und habe dies auch schon oft getan. Allerdings brauche ich auch welche für mich. Die Sonne ist mir sehr wichtig, um wachsen zu können. Ich stehe an einer Hauswand, die mir Schutz und Rückhalt gibt. Ich bin ein bisschen stolz, dass ich so groß bin. Damit meine ich, was ich alles im Studium geschafft habe und dass ich alleine leben kann und gut zurecht komme. Das heißt für mich auch, dass ich erwachsen bin und mein Leben so selbstständig auf die Reihe kriege. Mir geht es gut, ich lebe in voller Blüte. Meine Wurzeln sind nicht so sehr ausgeprägt, dafür war kein Platz mehr. Sie sind mir aber wichtig und sie halten mich fest.“

Der Teilnehmerin wurde bewusst, dass sie schon viel erreicht hat und erwachsen geworden ist. Dies motiviert sie dazu, sich auch in schwierigen Zeiten an ihre Größe und ihre Erfolge zu erinnern, und darauf zu vertrauen, dass sie auch mit neuen Herausforderungen fertig wird.



Ein großes gelbes Haus mit grünen Fensterläden und einem roten Dach bestimmt das Bild. Neben der Eingangstür stehen zwei Rosenbüsche, die türhoch gewachsen sind. Beide Rosenbüsche berühren sich mit ihren Zweigen und sind in ihrer oberen Hälfte nicht mehr klar zu unterscheiden. Viele rote Blüten wachsen an beiden Büschen.

Die Teilnehmerin, die dieses Bild malte, erzählte: „Ich bin ein Rosenbusch, der vor einem großen gelben Haus steht. Ich wachse direkt neben der Haustüre und bin sogar schon ein bisschen höher. Ich bin sehr neugierig und außenorientiert. Ich schaue, was die Leute im Haus machen. Mich stört es, dass ich mich nicht bewegen kann. Durch meinen Standort kriege ich allerdings viel mit, das ist auch gut so. So sehe ich, wer ins Haus geht, wenn Leute vorbei gehen, wenn Nachbarn umziehen und höre wie es den Leuten im Haus geht. Ich wurde gezüchtet und bin eine besondere Zucht, genauso wie der zweite Rosenbusch, der direkt neben mir wächst. Daher habe ich keine Stacheln, dafür aber ganz tiefe Wurzeln.“

Einmal wurde mir ein Ast abgeschnitten, was unschön war. Daraufhin sind mir allerdings viele neue Triebe gewachsen.“

Neu ist die Bewusstheit davon, dass der andere Rosenbusch, der ihren Freund darstellen soll, eigentlich ganz anderes aussieht und ist als sie selbst, obwohl sie ihn gleich gemalt hat. Interessant ist auch, dass ganz wenig über die Eigenschaften des Rosenbusches deutlich wurde und es mehr um die anderen ging.

Erfahrungswerte: Durchaus normal ist es, wenn diese Identifikationsübung den Teilnehmern anfangs Schwierigkeiten bereitet. Den Studenten und Lehrern fällt es immer wieder schwer, sich auf diese ungewöhnliche Vorstellung einzulassen, selbst ein Rosenbusch zu sein. In der Regel finden alle Teilnehmer, wie es ein Student einmal ausdrückte, die „Idee etwas strange, aber dann doch klasse, was dadurch alles sichtbar wurde.“ Für manche ist es von Anfang an klar, dass es um sie selbst geht, anderen wird das erst später bewusst. Einige Teilnehmer denken beim Malen immer wieder an bekannte Rosenbüsche, was ihre Kreativität jedoch nicht einschränkt. Immer wieder betonten sie auch, dass ihnen durch das Erzählen noch viel bewusster wird, was sie da gemalt haben. So sind selbst in den Abschlussreflexionen noch manche am Nachspüren und -denken. Selbstverständlich muss auch mit einzelnen kritischen Nachfragen gerechnet werden. So gibt es immer wieder Teilnehmer, die die These aufstellten, dass in die Bilder ja alles hineingelesen werden könnte. In der Regel widersprechen solchen durchaus berechtigten kritischen Anfragen die anderen Teilnehmer, indem sie ihre persönlichen Erfahrungen anführen, die ihnen mehr Bewusstheit von ihrem gegenwärtigen Erleben gebracht haben.

2.1.7 Dozent/ Student

Die folgende Übung – die als Partnerübung durchgeführt werden sollte – will die Bewusstheit über das berufliche Rollenverständnis der Teilnehmer fördern. Sie kann, wie alle Übungen, sowohl mit Studierenden als auch mit Religionslehrern durchgeführt werden. Wird sie in einem Lehrertraining mit Studierenden eingesetzt, ist es sinnvoll, die Übung „Dozent/ Student“⁴⁷ zu nennen. Indem die Teilnehmer in die aktuell erleb- und erinnerbaren Rollen von Dozenten und Studenten schlüpfen, ist es ihnen möglich, im Rollenspiel die Perspektive zu wechseln und sich vorzustellen, wie ihr Leben als Lehrender wäre. Später können sie die Rollen dann auf die Lehrer-Schüler-Beziehung übertragen. Der Einsatz der Übung beabsichtigt, Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich über ihr eigenes Lehrerbild Gedanken zu machen. „Wie möchte ich als Lehrer sein?“ oder „Welche Wünsche an und Vorstellungen von einem Lehrer habe ich?“, sind Fragen, die hier beantwortet werden sollen. Gleichzeitig bietet die Übung die Möglichkeit, spielerisch die Gefühle von Lehrern bzw. von Schülern nachzuvollziehen. Neben den eigenen Rollenerwartungen sollen auch die von außen bewusst gemacht werden können, die festlegen, wie ein Religionslehrer zu sein hat. Schließlich gilt es zu untersuchen, wie sich die zukünftigen Religionslehrer, die Beziehungen zu ihren Schülern vorstellen würden. Die Übung wird mit folgenden Worten angeleitet:

Übung: Dozent/ Student

Schließen Sie die Augen und denken Sie an einen Ihrer Dozenten. Sehen Sie ihn klar vor sich.

Einer von beiden möge jetzt die Rolle des Dozenten [Partner A] übernehmen (er soll der Dozent *werden!*) und sich laut äußern, so als spräche er zum Studenten [Partner B]. Als dieser Dozent erzählen Sie *von sich selbst*, von ihrem *Leben und Tun* und auch von Ihrem *Verhältnis zum Studenten*.

Ihr Partner möge bitte nur zuhören. Er hört mit Leib und Seele und Geist zu. Als zuhörender Student achten Sie bitte auf Ihre Reaktion im Blick auf das, was dieser „Dozent“ sagt ...

⁴⁷ Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 182-183. Stevens führt die Übung mit dem Gegensatzpaar „Lehrer-Schüler“ durch. Wenn das Lehrertraining mit ausgebildeten Religionslehrern durchgeführt wird, ist es sinnvoll, auch dieses Gegensatzpaar zu verwenden, da sich die Teilnehmer leichter in diese Rollen einfinden können und weil es ursprünglich um dieses Gegensatzpaar gehen soll.

[Rollentausch:] Nach etwa vier Minuten verwandelt sich der Zuhörer [Partner B] in seinen Dozent, der dem Studenten [Partner A] von seinem Leben, seinen Gefühlen und seiner Beziehung zum Studenten erzählt.

Der Partner hört nur zu. Auch dies dauert wieder vier Minuten.

In den nächsten fünf Minuten besprechen Sie nun die Wahrnehmungen Ihrer Empfindungen und Eindrücke darüber, was der „Dozent“ gesagt hat.

Was wurde Ihnen durch diese Übung über die Empfindungen und Reaktionen Ihres Dozenten klar? ...

Wie viel können Sie als Ihre *eigenen* Gefühle und Erfahrungen wiedererkennen?

Um dem Leser auch hier vorstellbar werden zu lassen, welchen Ertrag diese Übung haben kann, sollen skizzenhaft einige Ergebnisse vorgestellt werden:

Zwei Studenten machen sich viel Gedanken über die Beziehung zu ihren zukünftigen Schülern. Sie wollen eine gute Beziehung haben, trotzdem jedoch als Lehrer Grenzen setzen können und Autorität haben. Gleichzeitig wollen sie für ihre Schüler Ansprechpartner bei Problemen sein. Ein anderer Schwerpunkt kristallisiert sich in dem Wunsch heraus, sich pädagogisch und didaktisch immer gut vorzubereiten und einen guten Unterricht zu machen.

Ein anderes Paar hat Schwierigkeiten, sich in einen Dozenten hineinzuversetzen, da sie von ihren Dozenten so gar nichts Persönliches wissen und sie kaum kennen. Daran wird ihnen jedoch bewusst, dass sich sowohl Studenten als auch Dozenten oft sehr wichtig nehmen und sich dadurch die Chance verbauen, den jeweils anderen zu sehen. Die Dozenten würden (immer) annehmen, dass Studenten faul seien und nie einen wirklich wichtigen Grund dafür hätten, wenn sie eine bestimmte Sache nicht bis zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig machten. Studenten hätten umgekehrt eine hohe Erwartungshaltung und könnten selten sehen, dass ein Dozent auch eingebunden sei und auch noch was anderes zu tun habe, als nur die Vorlesung zu halten. Dass er eben auch Familie hätte, durch die Leitung seines Lehrstuhl eingebunden sei, Projekte voranbringen wolle, Sachen abgeben müsse, Bücher schreiben wolle und so weiter.

Beiden ist für die Schule später wichtig, den einzelnen Schüler in seiner Einzigartigkeit zu sehen und nicht nur die Schülergruppe. Gleichzeitig wollen sie sich als Lehrer den Schülern als Person zeigen und etwas von sich erzählen.

Als letztes Beispiel seien zwei Studierende genannt, die sich einen Dozent vorstellen, der einen ganz fürchterlichen, didaktisch-pädagogischen Lehrstil hat. Dieser „rattere seine Sachen nur so runter“ und Studenten bekämen nicht mit, worum es letztlich gehe. Sie selbst

wollen anders arbeiten und daher den Schülern auch erklären, warum sie bestimmte Methoden anwenden. Sie wollen sich ein bisschen in die Karten schauen lassen und durchsichtig machen, warum sie bestimmte Sachen so und nicht anders unterrichten. Außerdem wollen sie ihren Schülern erklären, weswegen diese etwas lernen sollen. Auch eine gute Beziehung zu den Schülern ist ihnen wichtig.

Erfahrungswerte: Auffällig ist, dass in dieser Übung die meisten Studentenpaare besonderen Wert auf eine gute Beziehung zu ihren Schülern legen. Wichtig ist ihnen dabei, dass sie etwas von sich als Person zeigen, einzelne Schüler in ihrer Einzigartigkeit bewusst wahrnehmen können, Grenzen setzen, Ansprechpartner sind und Autorität besitzen. Oft liegt der Grund für dieses Interesse darin, dass die Studierenden im Universitätsalltag gerade das Gegenteil erleben.

Häufig formuliert wird auch der Wunsch, methodisch reflektiert und offen den eigenen Unterricht zu planen und zu halten. Durch die Rollenübernahme werden negative Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen erinnert und die Relevanz einer guten pädagogisch-didaktischen Planung wird deutlich.

Zusammenfassend wünschen sich die Studierenden, dass sie gute Beziehungen zu ihren Schülern leben, einen methodisch-didaktisch gut aufbereiteten Unterricht halten und schließlich die Chance erhalten beziehungsweise nützen, neue berufliche Herausforderungen anzugehen.

2.1.8 Schulsituation

Daraufhin bietet sich eine Übung an, die sich auf die Bewusstheit der Teilnehmer bezieht, Religionslehrer zu sein, beziehungsweise zu werden. Nachdem die Teilnehmer von ihrer Alltagsbewusstheit (Welche Wege gehen sie? Wie gehen sie durch die Welt? Was nehmen sie außen und innen wahr?) über die Bewusstheit ihres derzeitigen Standpunktes (Identifikation mit dem Rosenbusch) zu ihren Rollenvorstellungen (Dozent-Student) geführt wurden, soll es jetzt explizit um eine Situation in der Schule gehen. In dieser Situation soll gezeigt und erlebt werden, wie sinnvoll es sein kann, bewusst wahrzunehmen, was gerade passiert. Dadurch, dass sich die Teilnehmer wie in Zeitlupe bewusst machen, was sie im Wechsel außen und innen wahrnehmen, erhalten sie die Möglichkeit, keine Wahrnehmung zu übergehen und durch die bewusste Wahrnehmung neue Entdeckungen zu machen. Die Teilnehmer können hierzu durch folgenden Text⁴⁸ angeleitet werden:

Übung: Schulsituation

Versuchen Sie, nachdem ich ein Beispiel vorgelesen habe, aufzuschreiben, was sie bewusst wahrnehmen. Versuchen Sie Ihre Bewusstheit wie in Zeitlupe zu beschreiben:

- Was nehmen Sie außen wahr?
- Was nehmen Sie innen wahr?
- Was nehmen Sie außen wahr?
- Was innen? Wechseln Sie in Ihrer Wahrnehmung – ganz nach Belieben.
- Was nehmen Sie beim Schüler wahr? In der Klasse?
- Welche Konsequenzen ziehen Sie daraus? Wie sieht Ihre Spontanreaktion aus?

Schulsituation: Ein Problemschüler wirft seine Hausaufgabe, die Sie gerade ansehen wollen, zum Fenster hinaus. Das Heft fällt aus dem ersten Stock ins nasse Gras.

Zunächst notieren sich die Teilnehmer ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und überlegen sich am Ende hierzu eine Spontanreaktion. Nachdem alle Teilnehmer ihre Wahrnehmungen und Spontanreaktionen im Kreis vorgestellt haben, überlegt jeder einzelne für sich noch einmal, ob er seine Spontanreaktion noch für angemessen hält oder nicht. Doch zunächst, wieder exemplarisch, zu den „Wahrnehmungen in Zeitlupe“⁴⁹ und den neuen Bewusstheitsinhalten:

⁴⁸ Die Übung wurde vom Autor in Kooperation mit der Gestalttherapeutin Dr. Barbara Staemmler entwickelt.

⁴⁹ Die Teilnehmer eines Seminars stellten freundlicherweise ihre Notizen zur Verfügung. Sie werden hier sprachlich leicht verändert wiedergegeben.

Ich nehme wahr, ...

Außen: dass ein paar Schüler lachen und klatschen.

Innen: wie ich verblüfft bin und mich frage: „Warum hat er das gemacht?“

Außen: dass ein paar Schüler betroffen schauen.

Innen: wie ich mir überlege, was ihn dazu veranlasst hat.

Außen: dass erst Unruhe entsteht und es dann still wird.

Innen: wie ich mich frage, ob er mich ärgern will.

Spontanreaktion: „Ich bin erst mal etwas überfordert. Ich schaue den Schüler an und denke nun über ihn nach. Wie verhält er sich sonst? Ist es für ihn typisch, solche Aktionen zu bringen? Ich würde das ganze, eventuell erst nach der Stunde, hinterfragen oder mit dem Schüler kurz rausgehen und mit ihm unter vier Augen reden (um dem Schüler die gewollte Aufmerksamkeit zu entziehen).“

Die Studentin bezieht das Verhalten des Schülers nicht auf sich. Sie sucht das Gespräch und vermutet Probleme des Schülers hinter seinem Verhalten. Was hinter dem Verhalten des Schülers steckt, interessiert die Studentin und sie denkt, es wäre wichtig, dies herauszufinden.

Ich nehme wahr, ...

Außen: dass die Klasse lacht.

Innen: wie ich im ersten Moment hilflos bin.

Außen: wie ich das Heft draußen aufschlagen höre.

Innen: wie ich wütend werde. Meine Mimik und Gestik verändert sich.

Außen: wie die Klasse dadurch leiser wird.

Spontanreaktion: „Ich werde den Schüler zuerst auffordern, er solle rausgehen und das Heft holen. Wenn er es holt, mache ich weiter. Wenn nicht, dann erhält er eine schlechte Note, wegen nicht erbrachter Leistungen oder einen Verweis. Dann mache ich weiter.“

Das Gefühl der Hilflosigkeit wird sehr schnell von der Wut überlagert. Die Studentin fühlt sich zunächst unsicher und provoziert. Dies erkennt sie in ihrem Gesichtsausdruck, der zunächst hilflos wirkt. Die Wut entsteht dann, als sie an den weiteren Aktionen des Schülers merkt, dass er sie provozieren will.

Im Gespräch hat sie keinerlei Vorstellung davon, dass sie ergründen könnte, warum der Schüler sich so verhalten hat. Für sie ist klar, dass er sie provozieren will. Die Möglichkeiten, dass er dadurch vielleicht die ihm sonst fehlende Anerkennung seiner Mitschüler zu erreichen versucht, dass er möglicherweise Probleme zu Hause hat, oder dass es irgendei-

nen anderen Grund für sein Verhalten gibt, abgesehen von dem, die Lehrerin zu provozieren, kommt ihr nicht in den Sinn. Eine Sensibilisierung für die Existenz anderer Möglichkeiten und für die selbstverantwortliche Vergabe von Bedeutungen (vgl. Kapitel Verantwortung) kann Inhalt der darauf folgenden Besprechung sein.

Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, darauf hinzuweisen, dass Wut ganz oft die Gefühle, die vorher vorhanden waren, nur verdeckt. In diesem Fall ist die Hilflosigkeit der Studentin immer noch da, sie wird nur von der Wut überlagert. Sie bewusst wahrzunehmen, müsste nicht heißen, vor den Schülern in Tränen auszubrechen. Es könnte jedoch bedeuten, sich Zeit zu lassen, erst einmal in Ruhe zu überlegen (woher vielleicht Hilfe kommen könnte) und dann erst zu reagieren.

Für die Studentin in diesem Beispiel ist es ganz neu, zu spüren, was es bei ihr selbst wahrzunehmen gibt. Bisher stand immer nur die Reaktion im Vordergrund.

Ich nehme war, ...

Innen: dass ich ärgerlich werde und mir denke: „Der strengt sich nicht an!“

Außen: wie die Klasse unruhig ist. Einige Schüler lachen, andere sind schockiert.

Innen: dass ich mir denke: „Der versucht alles, um mich zu ärgern!“

Außen: wie der Junge ganz cool ist und sich wieder auf seinen Platz setzt.

Innen: dass ich mir denke: „Er probiert aus, was er sich alles leisten kann. Er will wissen, bis zu welchem Punkt er gehen kann.“

Außen: dass die Schüler auf eine Reaktion von mir warten.

Innen: dass ich mein Verhalten abwäge. Ich überlege, wie ich mich richtig verhalte und denke mir: „Ich muss reagieren!“

Außen: wie die Schüler beginnen, laut zu werden.

Spontanreaktion: „Ich werde in die Hände klatschen und Sorge für Ruhe, indem ich zu dem Schüler sage: „Das hast du wirklich gut gemacht!“ Dann werde ich zur Klasse hin verkünden: „Wir werden jetzt die Hausaufgaben besprechen und du wirst genau wie die anderen mitarbeiten!“ Nach der Stunde werde ich mit dem Schüler allein darüber reden und ihm klar machen, dass er bis hier her und nicht weiter gehen kann.“

Schon die Wahrnehmungen der Studentin machen deutlich, dass sie sich kaum ihrer eigenen inneren Wahrnehmungen bewusst wird. Sie ist fast ständig bei den äußeren Wahrnehmungen und damit entweder beim Schüler oder der Klasse. Die Studentin bezieht das Verhalten des Schülers auf sich und wirkt ziemlich gestresst. Die Ironie ihrer Aussage („Das hast du wirklich gut gemacht“) ist für die Klarheit in der Beziehung zu ihrem Schüler nicht

förderlich. Sie will ihm ausdrücken, dass sie sein Verhalten nicht in Ordnung findet, sagt allerdings das Gegenteil. Eigentlich fühlt sie sich von ihm provoziert und von der Lautstärke, die in der Klasse entsteht, dazu gezwungen zu reagieren. In der Abschlussreflexion betont die Studentin, dass ihr gerade diese Übung geholfen hat, ihr Verhalten zu überprüfen, um es eventuell zu verändern.

Ich nehme wahr, ...

Außen: dass der Schüler sein Heft aus dem Fenster schmeißt.

Innen: wie ich mich als Lehrer provoziert fühle.

Außen: wie mich der Schüler angrinst und danach unsicher schaut.

Innen: dass ich mir die Fragen stelle: „Hat er die Hausaufgaben gemacht und will er mich nur provozieren? Hat er sie nicht gemacht hat und versucht einer Hausaufgabenkontrolle zu entgehen?“

Außen: wie die Klasse still wird und gespannt auf meine Reaktion wartet.

Spontanreaktion: Um Zeit zu gewinnen, versuche ich ruhig zu bleiben, gehe auf den Schüler zu und frage, mit ernstem Gesichtsausdruck, nach: „Warum hast du das gemacht?“ Eventuell würde ich den Schüler das Heft holen lassen, wenn er keinen Blödsinn außerhalb des Klassenzimmers macht.“

Zunächst fühlt sich die Studentin provoziert, kommt aber dann auf die Idee, dass das Verhalten des Schülers auch andere Gründe haben könnte. Sie ist sich bewusst, dass, neben der Provokation, auch das Fehlen der Hausaufgabe das Verhalten des Schülers bestimmen könnte.

Erfahrungswerte: Die Unterschiede in den Wahrnehmungen liegen in der Regel zwischen „Ich fühle mich persönlich angegriffen. Der Schüler will mich provozieren“ und „Der Schüler will mich persönlich nicht provozieren. Das ist eine Sache, die mehr mit Problemen des Schülers zu tun hat.“ Die Spontanreaktionen der Teilnehmer variieren daher von der Bestrafung durch Noten, Eltern oder Verweise bis hin zu verständnisvoller Nachfrage. Durch den Einsatz der Zeitlupentechnik im Bewusstseinsprozess besteht die Möglichkeit, zu untersuchen, was jeweils vor diesen Reaktionen stand. Bei einigen Studenten ist ein Gefühl der Hilflosigkeit und des Alleinseins („Alle gegen Einen“) zu erkennen. Im Handeln bzw. in ihrer Spontanreaktion versuchen sie hingegen, durch autoritäres Verhalten das Gegenteil zu vermitteln. Im Anschluss daran bietet es sich an, die Frage zu diskutieren, ob bei den Schülern nicht letztlich gerade dadurch die Hilflosigkeit viel deutlicher zum

Ausdruck kommt. Wäre es nicht viel professioneller und effektiver, sich diese Hilflosigkeit einzugestehen bzw. sich ihrer wenigstens bewusst zu bleiben und dann nach neuen Lösungen zu suchen?

Die Teilnehmer sind durch die Übung in der Regel sehr aufgeschlossen für eine Veränderung ihrer Spontanreaktion: Sie erkennen meist, dass ihre erste Bedeutungsvergabe nicht unbedingt die einzige sein muss und sie selbst Verantwortung dafür übernehmen können, welche Bedeutung sie vergeben. Die zunächst als Provokation erlebte Situation kann daher von einigen hinterfragt und zum Anlass genommen werden, zu überlegen, welche Probleme beim Schüler selbst liegen könnten. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage gestellt, ob es überhaupt Aufgabe des Lehrers sei, sich dafür zu interessieren, welche Probleme der Schüler sonst noch hat. So begrenzt die realen Handlungsmöglichkeiten eines Lehrers sind, so wichtig ist es jedoch, in diesem Zusammenhang gerade bei Studierenden ein Problembewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig es ist, sich um den *ganzen* Schüler zu kümmern und die Ursachen seines Verhaltens zu erforschen.

Allgemein finden die Teilnehmer den Zwischenschritt, der durch die Zeitlupentechnik ermöglicht wird, sehr aufschlussreich: Bewusstheit dafür zu entwickeln, was bei ihnen selbst zu spüren ist, welche Gefühle in ihnen hoch kommen und wie sich diese eventuell verändern. Immer wieder melden sie zurück, dass sie von anderen Veranstaltungen bisher nur die Überlegung kennen, wie sie sich verhalten könnten. Neu und gewinnbringend schätzen sie auch die Chance ein, bei sich zu erkennen, welche typischen Verhaltensweisen sie haben und wie sie diese eventuell verändern könnten.

Die Teilnehmer haben durch die Übung natürlich auch die Chance, ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Der Vergleich mit den Wahrnehmungen und Empfindungen der anderen Teilnehmer bietet ihnen die Gelegenheit, von den anderen mitzubekommen, wie es anders sein könnte – eine Erfahrung, die ausgebildete Religionslehrer im Alltag eher selten haben. In diesem Kontext wird ihnen auch klar, dass jeder Lehrer die für ihn passende Verhaltensweise selbst finden muss. Es geht darum, ein Gefühl dafür zu entwickeln, was für ihn passt, und nicht danach zu suchen, wie „man“ es richtig macht.

2.1.9 Ertrag: Stimmen der Teilnehmer in der Abschlussreflexion

Am Ende eines Lehrertrainings ist es sinnvoll, die Teilnehmer zu fragen, was die wichtigsten Erfahrungen für sie waren und wo sie den Eindruck haben, etwas mehr Bewusstheit erlangt zu haben. Exemplarisch werden auch hier einige Antworten von Teilnehmern eines Lehrertrainings mit Studierenden vorgestellt:

Die wichtigste Erfahrung für mich war ...

- blind durch den Raum geführt zu werden.
- meine Schwierigkeiten bei schweigender Meditation und Stille.
- die Zeit und der Raum für mehr Bewusstheit im Leben.
- die Beantwortung der Frage: „Wo stehe ich gerade?“
- die schönen Erfahrungen in der Gruppe.
- das Bild des großen starken Rosenbusches.
- der Rosenbusch.
- die Schulsituation.
- das Innehalten und den „Ist-Stand“ bewusst machen: Wo stehe ich gerade?
- die Ruhe und Stille.

Meine Bewusstheit wurde durch die ...

- Identifikationsübung erweitert. Inhalte der Bewusstheit sind:
 - Erfahrungen über mich selbst.
 - Die Buntheit des Rosenstocks.
 - Meine Wurzeln, die tragen und halten.
 - Die Antwort auf die Frage: Wo stehe ich gerade?
 - Die Blütenblätter am Boden und deren lila Farbe als Zeichen der Melancholie.
 - Der Wunsch, Wurzeln loszuwerden bzw. nach oben zu wachsen.
 - Der Wunsch nach einem zweiten Rosenbusch.
 - Ich habe schon viel geschafft und bin groß geworden.
 - Das Innehalten ist notwendig und kann mir Kraft in schweren Zeiten geben.
 - Das Haus ist so groß und ich so klein – Ich interessiere mich jetzt mehr für mich.
 - Meine private Lebenssituation.
 - Ruhe und Stille schenken mir Kraft und Ausgeglichenheit.

- Schulsituation erweitert. Inhalte der Bewusstheit sind:
 - Was läuft in schwierigen Situationen bei mir innerlich ab?
 - Ich muss nicht jedes Verhalten von anderen auf mich beziehen.
 - Nicht jeder Regelverstoß von Schülern ist Provokation gegen mich.
 - Ich mache langsam und beachte, was ich fühle.
 - Die Reaktion eines Lehrers muss zur Person passen.

2.1.10 Reflexion des Lehrertrainings: Verortung im Gesamt

Wie im Teil I, Kapitel 3 beschrieben, besteht im Bereich der personalen Kompetenzen von Religionslehrern hinsichtlich der Wahrnehmung, der Beziehung und der Spiritualität sowohl der Wunsch als auch der Bedarf an Erweiterung und Förderung. Obwohl der Schwerpunkt des oben beschriebenen Lehrertrainings auf der Erweiterung der Bewusstheit der Teilnehmer liegt, lassen sich doch zu allen drei Kompetenzbereichen Verknüpfungen herstellen:

Wahrnehmung

Betrachten wir den Bereich der Wahrnehmungskompetenz kommen wir zu folgenden Ergebnissen: Sowohl durch die Übung *Dozent/Student* als auch durch die Übung *Schulsituation* gelingt den Teilnehmern die *Reflexion ihrer Rolle als Religionslehrer*. In der Vorstellung, selbst Dozent zu sein, erfahren die Teilnehmer, was ihnen selbst als Religionslehrer wichtig ist: Gute Beziehungen zu ihren Schülern, ein pädagogisch-didaktisch wertvoller Unterricht und ein abwechslungsreicher Berufsalltag sind Nennungen, die hier immer wieder zu hören sind. Die Teilnehmer können gleichzeitig erspüren, was von ihnen als Lehrer erwartet wird (neben fachlicher Qualifikation: menschliche Erfahrbarkeit, Verständnis für Schüler, Einzigartigkeit beachten) und überlegen, wie sie mit diesen Erwartungen umzugehen versuchen.

Mit Hilfe der Arbeit an einer schwierigen *Schulsituation* wird den Teilnehmern bewusst, welches Rollenverständnis sie von sich als Religionslehrer haben. Die einen betonen ihre Autorität und versuchen zum Teil mit Druck den Schüler von seinem falschen Verhalten zu überzeugen. Andere wiederum sehen ihre Aufgabe eher darin, zu untersuchen, was hinter dem Schülerverhalten steckt. Gerade die unterschiedlichen Reaktionsweisen provozieren die Diskussion darüber, was in den Zuständigkeitsbereich eines Lehrers fällt und was

nicht. Die divergierenden Positionen schärfen das Rollenverständnis, auch wenn es keine Patentlösung gibt und jeder Lehrer seinen eigenen Standpunkt finden muss.

Diese Auseinandersetzung dient sicherlich auch der *Förderung der Bewusstheit* und der *sozial-kommunikativen Kompetenz* der Teilnehmer. Desgleichen ist es den Teilnehmern durch die Betrachtung der verschiedenen Wahrnehmungsbereiche in Zeitlupentechnik möglich, sich selbst bewusster zu erleben und damit mehr Selbst-Bewusstsein zu erlangen. Gleichzeitig können sie erkennen, dass störendes Verhalten von Schülern nicht unbedingt einen Angriff gegen sie als Person ausdrücken muss. Daran schließt sich die Bewusstheit an, für die eigene Bedeutungsvergabe frei und selbst verantwortlich zu sein. Auch die Vergrößerung des persönlichen Handlungsspielraums durch den Austausch mit den anderen Teilnehmern bzw. die Reflexion des eigenen Erlebens und Verhaltens fördert die sozial-kommunikativen Fähigkeiten jedes Einzelnen.

Beziehung

Die Kompetenz, mit seinen Schülern in Beziehung zu leben, wird zunächst in der Übung Dozent/ Student angesprochen. Erfahrungsgemäß betonen die meisten Teilnehmerpaare die Relevanz einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung. Ein wirklich wertschätzender Gesprächspartner der Schüler zu sein, ist jedoch in Konfliktsituationen gar nicht leicht. In der Übung *Schulsituation* wird dies allen Teilnehmern immer wieder bewusst: Die meisten Lehrer sind der Meinung, sie müssten auf das Verhalten ihres Schülers möglichst sofort und autoritär reagieren.

Spiritualität

Die in den empirischen Untersuchungen geforderten *spirituellen Angebote* machen deutlich, wie groß der Wunsch der Religionslehrer ist, sich auch mit sich selbst als Person auseinanderzusetzen. Die Identifikationsübung mit dem Rosenbusch ermöglicht den Teilnehmern gerade dieses Bedürfnis. Wie die Aussagen in den Erzählungen zu den Bildern und in der Abschlussreflexion deutlich machen, gelingt es den meisten Teilnehmern, durch diese gestalttherapeutische Übung innezuhalten und sich intensiv mit sich selbst zu beschäftigen. Ausdrucksstarke Bilder, wie zum Beispiel die „Verbindung zum Himmel“ oder „starke, tiefgehende und tragende Wurzeln“, lassen die Vermutung zu, dass sich die Erfahrungen nicht eng auf den immanenten Bereich beschränken, sondern auch Gott zur Sprache bringen.

Räume für spirituelle Entwicklung und Auseinandersetzung können auch durch einzelne Impulse geöffnet werden, die sich über das ganze Wochenende verteilen: Die morgendlichen Meditationen, das Singen von religiösen Liedern zwischen einzelnen Einheiten und das Angebot, abends an einem Gottesdienst teilzunehmen oder selbst einen Gottesdienst zu gestalten. Die Meditation verhilft den einzelnen Studierenden morgens anzukommen, sich zu sammeln und der Gruppe als Gemeinschaft zusammenzukommen. Durch biblische Impulse haben die Teilnehmer die Möglichkeit, im stillen Nachdenken oder Gebet Kontakt zu sich selbst und zu Gott herzustellen. Gleichzeitig ist die Meditation eine gute Übung der Bewusstheit. Hier können die Teilnehmer wahrnehmen, was gerade ist, ohne durch andere Reize abgelenkt zu werden.

Zusammenfassend betrachtet bietet das Lehrertraining zur Bewusstheit den Teilnehmern die Möglichkeit, ihre Kompetenzen sowohl hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- als auch ihrer Kontakt- und Beziehungsfähigkeit zu erweitern. Bezüglich ihres „existentiellen Bezugs zur Sache“ können die Teilnehmer Erfahrungen machen und sich ihrer Verbindung zu Gott neu bewusst werden, auch wenn dies nicht ausdrücklich als „Lernziel“ des Trainings formuliert wurde.

2.2 Lehrertraining zum Thema Kontakt und Beziehung: Bausteine, Beispiele, ...Reflexion

Wie wir im Vergleich der empirischen Untersuchungen zu den personalen Kompetenzen von Religionslehrern gesehen haben, ist den meisten Religionslehrern eine gute Beziehung zu ihren Schülern wichtig. Ganz im Sinne *Reinhold Boschki* ist für sie „Beziehung“ ein Leitbegriff der Religionspädagogik.⁵⁰ Die Differenzierung der empirischen Ergebnisse nach Geschlecht, Dienstalter und Schulart lässt jedoch in der Kompetenz, mit seinen Schülern in Beziehung zu leben, durchaus Fortbildungsbedarf erkennen. Betroffen waren hier vor allem männliche, dienstältere und an weiterführenden Schulen tätige Religionslehrer. Angestoßen durch das philosophisch-theologische Denken Martin Bubers ist der Begriff „Beziehung“ zu einem der zentralen Begriffe der Gestalttherapie geworden. Beziehung ist die Grundlage jedes therapeutischen Arbeitens, weswegen Gestalttherapeuten verschiedene Methoden entwickelt haben, um diese Beziehungsfähigkeit zu fördern. Einige Elemente der therapeutischen Arbeit können auch hier auf nicht-therapeutische Zusammenhänge übertragen werden. Verschiedene Übungen, die allesamt der Förderung der Kontakt- und Beziehungsfähigkeit dienen können, werden in einem zweiten Lehrertraining zusammengestellt und in ein einheitliches Konzept gebracht. Dieser neue Baustein stellt *eine* Möglichkeit dar, Lehramtsstudierende für Religion bzw. ausgebildete Religionslehrer in den Themenbereich einzuführen und erste Erfahrungen anzustoßen. Gleichzeitig haben die Studenten und Lehrer auch die Chance, Kontakt zu sich und anderen aufzunehmen. Das Lehrertraining hat als inhaltlichen Schwerpunkt den Themenbereich Kontakt und Beziehung. Um jedoch den Gesamtzusammenhang verständlich zu machen, bedarf es auch der Vorstellung anderer wichtiger Grundkonzepte der Gestalttherapie. Ziele des Trainings sind:

- Die Teilnehmer sollen Kontakt mit sich selbst und der Gruppe erhalten.
- Die Bewusstheit von eigenen Kontakt- und Beziehungsmustern soll erhöht werden.
- Die Bereitschaft und die Fähigkeit der Teilnehmer, Kontaktangebote in der Schule zu machen, soll gefördert werden.

⁵⁰ Vgl. Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, a.a.O.

2.2.1 Wie bin ich gerade da?

Bevor Menschen in Kontakt mit anderen treten, ist es sinnvoll, dass sie sich ihrer selbst bewusst werden. Dadurch nehmen sie mit sich selbst Kontakt auf. Ziel der ersten Einheit ist, den Teilnehmern den Kontakt mit sich selbst zu ermöglichen. Dazu kann eine Übung⁵¹ eingesetzt werden, die ihnen Bewusstheit über ihre Körperwahrnehmung verschaffen soll:

Übung: Wie bin ich gerade da?

Nehmen Sie Ihren Körper wahr ... Ziehen Sie Ihre Aufmerksamkeit von äußeren Ereignissen ab und achten Sie darauf, was in Ihnen vorgeht ... Werden Sie sich jedes Unbehagens bewusst und finden Sie eine bequemere Lage ... Achten Sie darauf, welche Körperteile in Ihre Wahrnehmung treten ... welche ungenau und undeutlich sind ... Wenn Sie irgendwo eine Spannung spüren sollten, versuchen Sie, diese zu lockern ... (Wenn das nicht geht, versuchen Sie, diesen Körperteil absichtlich anzuspannen und geben Sie acht, welche Muskeln beteiligt sind ... lenken Sie Ihren Atem dorthin ... entspannen Sie jetzt ...) Konzentrieren Sie sich auf den Atem ... werden Sie sich all seiner Einzelheiten bewusst ... Fühlen Sie, wie die Luft durch Mund und Nase eindringt ... hinunter ... fühlen Sie, wie Brust und Bauch sich bewegen ... Nun stellen Sie sich vor, Ihre Atemzüge seien wie sanfte Uferwellen, und jede Welle wasche ein wenig Spannung aus Ihrem Körper heraus ... und befreit Sie immer mehr. Achten Sie auf Gedanken und Bilder, die aufsteigen ... welcher Art sind sie, um was geht es dabei? ... Betrachten Sie die Gedanken eine Weile und verabschieden sie diese wieder freundlich ... Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit nun wieder auf Ihren Atem ... wie er kommt und wie er geht ... Lassen Sie den Atem zu und wieder los, in Ihrem Tempo ...

Nachdem die Teilnehmer bewusst Kontakt zu sich selbst aufgenommen haben, können sie nun aufgefordert werden, in einer Vorstellungsrunde zu erzählen, wie sie gerade hier sind, was sie sich für das Seminar wünschen bzw. welche Erwartungen und Befürchtungen sie bezüglich des Trainings haben. Diese persönliche Vorstellungsrunde ermöglicht, etwas mehr von den Teilnehmern zu erfahren als Name, Studienrichtung und Alter, was die Kontaktaufnahme der Teilnehmer untereinander erleichtert.

⁵¹ Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 24.

2.2.2 Wahrnehmungsbereiche

In einem zweiten Schritt können die Teilnehmer nun die Gelegenheit erhalten, näheren Kontakt mit einzelnen Mitgliedern der Gruppe aufzubauen. Dem dient eine Partnerübung, durch die sie sich gleichzeitig der unterschiedlichen Wahrnehmungsbereiche bewusst werden können. Um dies umsetzen zu können, sollten zunächst die drei Arten der Wahrnehmung vorgestellt werden, die in der Gestalttherapie differenziert werden:⁵²

Drei Arten der Wahrnehmung

1. Wahrnehmung der äußeren Welt
2. Wahrnehmung der inneren Welt
3. Wahrnehmungen, die sich auf die Aktivität der Phantasie gründet

Drei Arten der Wahrnehmung nach Stevens⁵³

2.2.3 „Ich nehme wahr“ – „Ich denke mir“

Nach dieser kurzen theoretischen Erklärung besteht nun die Möglichkeit, den Teilnehmern diese Unterscheidung durch die Partnerübung „Ich nehme wahr“ – „Ich denke mir“ erfahrbar werden zu lassen. Ziel der Übung ist es, Wahrnehmung und Phantasie voneinander unterscheiden zu können und gleichzeitig beide in der Gegenwart zusammenzubringen. Wenn sich zwei Teilnehmer vor der Übung noch nicht näher kennen sollten, dann besteht jetzt die Möglichkeit, dass sie sich näher kommen und Kontakt aufnehmen. Die Teilnehmer setzen sich dazu immer zu zweit gegenüber und versuchen, den Anweisungen des kommenden Textes⁵⁴ zu folgen:

Übung „Ich nehme wahr“ – „Ich denke mir“

Sehen Sie einander ständig an. Teilen Sie Ihrem Partner Ihre Wahrnehmungen von einem Augenblick zum anderen mit. Beginnen Sie jeden Satz mit den Worten: „Ich nehme wahr, dass ...“ und fügen Sie eine momentane Wahrnehmung an, die sich auf den Partner bezieht. Es kann etwas Äußeres sein, das Sie dem Partner zeigen können

⁵² Da diese Differenzierung in der Gestalttherapie elementar ist, wird sie hier wie im Lehrertraining zur Bewusstheit thematisiert. Ausführlicher nachzulesen ist die Differenzierung in Teil II 3.1 und in Teil II 2.1.3.

⁵³ John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 15-16.

⁵⁴ Stevens nennt diese Übung „Es ist mir klar ersichtlich“ – „Ich stelle mir vor“ Die vorliegende Übung orientiert sich an Stevens (Vgl. ebd., S. 174-175).

und das er dann auch feststellt, oder eine eigene Erfahrung in Ihrem Inneren, die er nicht sieht. Machen Sie sich jedoch gegenseitig darauf aufmerksam, wenn das, was einer von Ihnen sagt, eine Phantasie ist: Zum Beispiel eine Vorstellung, was demnächst geschehen wird, oder eine Vermutung, was ihr Partner denkt – also keine Wahrnehmung einer gegenwärtigen Realität.

Führen Sie diese Aussagen etwa fünf Minuten lang durch.

Nun bitte ich Sie, die Aufmerksamkeit von einem Augenblick zum anderen auf Ihre Phantasien und Vermutungen zu richten. Beginnen Sie jeden Satz so: „Ich denke mir, dass ...“ und fügen Sie eine Phantasie oder Vermutung hinzu, die Ihnen gerade einfällt. Dies soll die Aussage über ein Inneres (Phantasie, Vermutung) sein, nicht über die Wahrnehmung von etwas Äußerem. Bleiben Sie etwa fünf Minuten dabei.

Nun vergleichen Sie bitte ihre Aussagen über die Wahrnehmungen mit denen über ihre Phantasie. Was empfinden Sie? Was wird Ihnen bei dem Vergleich bewusst? Welche Aussagen fielen Ihnen leichter? Bleiben Sie länger bei einer Phantasie oder einer Realität? Besprechen Sie Ihre Erfahrungen bitte mit Ihrem Partner! ...

Bringen Sie jetzt bitte Phantasie und Realität (Wahrnehmung) zusammen. Machen Sie zuerst eine Beobachtung, die mit den Worten beginnt: „Ich nehme wahr ...“ und fügen Sie sofort einen Eindruck hinzu, der auf der Beobachtung beruht. Zum Beispiel: „Ich nehme wahr, dass deine Hände über der Brust verschränkt sind, und ich denke mir, dass du nervös und in Abwehr bist.“

Üben Sie bitte diese Verbindung von Wahrnehmung und Phantasie in den nächsten fünf Minuten.

Besprechen Sie nun Ihre Wahrnehmung hierüber und Ihre Beobachtungen an sich selbst und an Ihrem Partner.

Erfahrungswerte: Bei dieser Übung ist es sehr wahrscheinlich, dass der ein oder andere Schwierigkeiten hat, „einfach“ zu beschreiben, was er an der Kleidung oder der Körperhaltung des anderen wahrnimmt. Es wurde von Teilnehmern, Studenten wie Lehrern, auch schon berichtet, dass sie befürchten, grenzverletzend zu sein, wenn sie – vor allem einem Unbekannten – ihre Phantasien mitteilen. Andere Teilnehmer haben vielleicht Schwierigkeiten, ihrem Gegenüber ins Gesicht zu blicken und agieren daher bei dieser Übung sehr vorsichtig.

Sowohl von Studentengruppen als auch von ausgebildeten Religionslehrern wird vielfach die Schwierigkeit beschrieben, den Bereich der Wahrnehmung von dem der Phantasie zu trennen. Häufig wird den Teilnehmern hier bewusst, wie leicht sie in die Phantasie wechseln und wie schwer es ihnen fällt, wirklich nur wahrzunehmen. Damit kann sich jedoch

auch die Bewusstheit für die Chance entwickeln, Wahrnehmungen, die Lehrer von Schülern, Kollegen, Chefs oder Eltern haben, nicht sofort zu interpretieren. Vielmehr können sie Wahrnehmung und Phantasie hier bewusst trennen und um die Vielfalt von möglichen Gründen wissen. Dies kann im Alltag entlasten und durch die „Entmischung“ der Wahrnehmungsbereiche den eigenen Stressfaktor senken.

2.2.4 Theorie: Buber

Nach diesen praktischen Einheiten ist es jetzt möglich, die Grundlagen des gestalttherapeutischen Beziehungsverständnisses vorzustellen: Martin Bubers Beziehungsbegriff. Zu einem späteren Zeitpunkt kann dann das gestalttherapeutische Kontakt- und Beziehungsverständnis thematisiert werden. Zunächst sollen die Fragen geklärt werden, weswegen die Gestalttherapie so großen Wert auf „Beziehung“ legt und woher der gestalttherapeutische Beziehungsbegriff kommt. Es bietet sich an, zum Mit- und Nachlesen ein Arbeitsblatt vorzubereiten, das die wesentlichen Gedankengänge Bubers zusammenfasst:

Martin Bubers Beziehungsbegriff

Anthropologische Grundannahmen:

- „Im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodel; das Apriori der Beziehung, *das eingeborene Du*.“⁵⁵
- „Die erlebten Beziehungen sind Realisierungen des eingeborenen Du am begegnenden.“⁵⁶
- „Der Mensch wird am Du zum Ich.“⁵⁷
- Jeder Mensch ist existentiell auf ein Gegenüber angewiesen, mit dem er in Beziehung treten kann. In der Beziehung zum anderen ist es ihm möglich, sich selbst zu verwirklichen.
- Das „Prinzip des Menschseins (ist) kein einfaches, sondern ein doppeltes ..., in einer doppelten Bewegung sich aufbauend, und zwar solcher Art, dass die eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist. Die erste sei die Urdistanzierung, die zweite das In-Beziehung-treten genannt. Dass die erste die Voraussetzung der zweiten ist, ergibt sich daraus, dass man nur zu distanzierterm Seienden, genauer: zu einem ein selbständiges Gegenüber gewordenen, in Beziehung treten kann.“⁵⁸

⁵⁵ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 31.

⁵⁶ Ebd., S. 10.

⁵⁷ Ebd., S. 32.

⁵⁸ Martin Buber, Urdistanz und Beziehung, a.a.O., S. 11.

Grundworte „Ich-Du“ und „Ich-Es“

- „Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es; wobei, ohne Änderung des Grundwortes, für Es auch eins der Worte Er und Sie eintreten kann.“⁵⁹
- „Die ‚Ich-Du‘-Einstellung bedeutet so präsent wie möglich zu sein, anderen Menschen mit Offenheit und ohne eigennützige Absichten oder Ziele zu begegnen, eine Haltung der Wertschätzung gegenüber ihrer Andersartigkeit, Ganzheitlichkeit und Einzigartigkeit einzunehmen sowie das In-Beziehungsein mit ihnen zu würdigen.“⁶⁰
- „Im Kontrast dazu ist die ‚Ich-Es‘-Haltung durch und durch absichtsvoll. Es existiert ein Ziel, dem die andere Person untergeordnet wird. Dadurch wird der andere ebenso zum Objekt gemacht, wie es derjenige, der diese Haltung einnimmt, mit sich selber tut.“⁶¹
- Beide Grundworte gehören für Buber zum Menschsein, sind für jeden Menschen nötig und wechseln sich immer wieder ab. Es gibt für ihn „nicht zweierlei Menschen; aber es gibt die zwei Pole des Menschentums. ... Jeder lebt im zwiefältigen Ich.“⁶²
- „Jede wirkliche Beziehung in der Welt vollzieht sich im Wechsel von Aktualität und Latenz, jedes geeinzelte Du muss sich zum Es verpuppen, um wieder neu sich zu beflügeln. In der reinen Beziehung aber ist die Latenz nur das Atemholen der Aktualität, darin das Du präsent bleibt.“⁶³

„Das Du begegnet mir von Gnaden – durch Suchen wird es nicht gefunden. Aber dass ich zu ihm das Grundwort spreche, ist Tat meines Wesens, meine Wesenstat.“⁶⁴

Erfahrungswerte: In einem offenen Gespräch, in dem die Teilnehmer zum Fragen angeregt werden sollten, kann es nun zum Beispiel darum gehen, inwieweit es wirklich möglich ist, dem einzelnen Schüler in einer Ich-Du Haltung zu begegnen. Dass dies auch vom christlichen Menschenbild her gefordert ist, muss mit (angehenden) Religionslehrern nicht explizit diskutiert werden.

Auch Erfahrungen aus Praktika und dem Schulalltag, in denen versucht wurde, die Einzigartigkeit des Schülers zu sehen und zu würdigen, haben hier ihren Platz. Gleichzeitig ist es

⁵⁹ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 7.

⁶⁰ Rich Hycner, Für eine Dialogische Gestalttherapie – Erste Überlegungen, a.a.O., S. 61.

⁶¹ Ebd.

⁶² Martin Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 67.

⁶³ Ebd., S. 101.

⁶⁴ Ebd., S. 15.

möglich, dass Teilnehmer zu der Erkenntnis gelangen, dass ihnen gerade das hin und wieder nicht gelingt und sie manche Menschen „einfach“ übersehen.

Aufgrund der Tatsache, dass das „Du“ mir von Gnaden begegnet und eine dialogische Beziehung nicht einseitig erzwingbar ist, kann den Religionslehrern auch die Notwendigkeit bewusst werden, immer wieder einseitig die Schüler in einer Ich-Du-Haltung anzusprechen. Es geht somit um ein persönliches Kontaktangebot, beziehungsweise um die Bereitschaft des Lehrers zu persönlichem Kontakt. Ob und wie sich daraus bei den Schülern die Bereitschaft und Offenheit für eine dialogische Begegnung entwickelt, liegt nicht in seiner Hand. Er kann jedoch dafür sorgen, die Grundlage dafür zu schaffen und das ihm Mögliche dafür zu tun.

2.2.5 Aura

Nach dieser theoretischen Einheit bietet es sich an, die Teilnehmer spielerisch zu aktivieren. Eine gute Möglichkeit, sensibel für den Kontakt mit anderen Menschen zu werden und die Empathie zu schulen, ist die Übung „Aura“⁶⁵:

Übung: Aura

Stellen Sie sich gegenüber, legen Sie die Handflächen aneinander und schließen Sie die Augen. Spüren Sie die Energie, die dabei entsteht?

Lassen Sie jetzt die Hände sinken und drehen Sie sich, immer noch mit geschlossenen Augen, dreimal im Kreis herum. Und jetzt versuchen Sie, ohne die Augen zu öffnen, das Energiefeld und Ihre Handflächen wieder zu finden.

Diese Übung bietet durch die taktile Berührung der Hände die Möglichkeit, den Kontakt der Teilnehmer untereinander noch zu verstärken. Ohne, dass es peinlich werden muss, können sich die einzelnen nun intensiv auf ihr Gegenüber konzentrieren und sich dabei gleichzeitig bewusst werden, wie es ihnen bei dieser Kontaktaufnahme geht. Eine Reflexionsrunde nach der Übung kann den Bewusstwerdensprozess unterstützen und die eigenen Kontakt- und Beziehungsmuster etwas transparenter werden lassen.

⁶⁵ Andrew Fluegelman/ Shoshana Tembeck, New Games. Die neuen Spiele, Mühlheim ¹1991, S. 37 (Original: The new games book, San Francisco ¹1976).

2.2.6 Hände kennen lernen

Die bisher vorgestellten Übungen ermöglichen den Teilnehmern, Kontakt zu sich selbst und zu einem Partner aufzunehmen. Diese Prozesse sollen mit mehr Bewusstheit und möglichst in einer wertschätzenden Offenheit für die Einmalig- und Andersartigkeit des Gegenübers stattfinden. Ist es nun auch noch beabsichtigt, den Kontakt zur Gruppe zu verstärken, bietet sich die folgende Übung⁶⁶ an:

Übung: Hände kennen lernen

Schließen Sie bitte Ihre Augen, suchen Sie die Hände der Nachbarn, fassen Sie sich an den Händen und wenden Sie sich zunächst der Hand in ihrer Rechten zu:

- Spüren Sie die Hand, ihre Form, ihre Wärme und ihre Größe.
- Begrüßen Sie die Hand.
- Lernen Sie die Hand kennen.
- Tun Sie der Hand etwas Gutes.
- Streiten Sie sich mit der Hand.
- Versöhnen Sie sich nun wieder.
- Verabschieden Sie sich jetzt von der Hand.

Wenden Sie sich bitte jetzt an die Hand zur Ihrer linken Seite und gehen Sie ebenso vor...

Diese Übung kann sicherlich nicht mit jeder Gruppe durchgeführt werden. Hier bedarf es der sensiblen Wahrnehmung des Leiters, da der intime Kontakt zu der Hand des Nachbarn vielleicht den einen oder anderen Teilnehmer abschrecken und eher zur Kontaktvermeidung als zur -förderung führen kann. Falls ein Großteil der Teilnehmer schon Schwierigkeiten mit der Übung „Aura“ hat, ist es sicher sinnvoll, von der Übung „Hände kennen lernen“ abzusehen. Zeigen sich die Teilnehmer einer Gruppe jedoch offen und experimentierfreudig, ermöglicht „Hände kennen lernen“ ein vertieftes Kennenlernen der Teilnehmer. In Berührungen offenbart sich oft, was wir wirklich fühlen und sonst nicht zeigen. Wenn die Teilnehmer also die Art und Weise deutlicher wahrnehmen, wie sie andere berühren, können sie über ihre realen Beziehungen sehr viel erfahren.

⁶⁶ Diese Übung ist eine Abwandlung der Übung „Dialog der Hände“ von Stevens (Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 213-215).

2.2.7 Wahrnehmung des eigenen Gesichts

Ein Ziel des Lehrertrainings ist die Bewusstheit der eigenen Kontakt- und Beziehungsmuster. Sowohl durch die Übung „Ich nehme wahr“ – „Ich denke mir“, als auch durch das „Hände kennen lernen“ und die folgende Identifikationsübung können den Teilnehmern diese Muster bewusster werden. Das Gesicht ist ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Kommunikationsmedium des Menschen und übernimmt bei der Mitteilung von Gefühlen und Gemütsbewegungen eine herausragende Rolle. Denken wir nur an die allseits bekannten „Smilies“, die allein durch die Form des Mundes ganz deutlich erkennen lassen, welche Gefühlslage der Zeichner ausdrücken will. Sehen wir das Gesicht jedoch nicht nur auf den Mund reduziert und nehmen wir unser *ganzes* Gesicht wahr, dann können wir in den Augen der Gestalttherapie Kontakt zu dem bekommen, was gerade in uns vorgeht und möglicherweise noch keinen Ausdruck gefunden hat. So können wir uns zum Beispiel bewusst werden, dass wir gerade die Nase rümpfen oder dass unser Mund zu lächeln anfängt. Welche Gefühle sich dahinter verbergen, können wir dann ergründen.⁶⁷ Wenn wir uns bewusst werden, wie unser Gesicht im Augenblick ist, können wir uns auch bewusst werden, wie es auf andere Menschen wirkt. Da unser Gesicht nicht unabhängig von uns ist, wirken wir als *ganze* Menschen oder gestalttherapeutisch formuliert als *ganzheitlicher Organismus* dementsprechend.

Um das Gesicht intensiver kennen lernen zu können, kann die Identifikationsübung „Wahrnehmung des eigenen Gesichts“⁶⁸ durch folgenden Text angeleitet werden:

Übung: Wahrnehmung des eigenen Gesichts

Suchen Sie sich einen Platz, wo Sie genügend Raum um sich haben und legen Sie sich bequem auf den Rücken. Legen Sie sich so bequem und entspannt wie möglich hin, die Beine in Hüftbreite auseinander, die Arme neben den Körper und die Handflächen nach oben.

Schließen Sie Ihre Augen. Sie liegen da und vertrauen sich ganz dem Boden an. Spüren Sie, wie Sie der Boden trägt und Ihnen Halt gibt. Lassen Sie alles, was Sie beschäftigt los. Alles, was um Sie herum geschieht, hat keine Bedeutung mehr für Sie – Sie sind ganz bei sich. Lassen Sie Ihre Gedanken ziehen wie weiße Wolken am Himmel. Sie halten keinen Ihrer Gedanken fest. Sie atmen ruhig und gleichmäßig, ohne

⁶⁷ Ausführlicher wurde dieser Zusammenhang in der Organismus-Konzeption vorgestellt (Teil II 2.3).

⁶⁸ John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 86.

dass Sie Ihren Atem beeinflussen. Er kommt und geht ganz von alleine. Ein – aus. Ein – aus.

Sie spüren Ihre Fersen, wie sie am Boden aufliegen. In Gedanken gehen Sie die Beine weiter hinauf und kommen zu den Waden, die Kontakt mit dem Boden haben. Sie gehen die Beine weiter hinauf über die Kniekehlen zu den Oberschenkeln und zum Po, der auf dem Boden aufliegt. Dann gehen Sie die Wirbelsäule entlang bis zu den Schultern und nehmen alle Stellen ihres Rückens wahr, die den Boden berühren. Auch die Arme und Hände haben Kontakt mit dem Boden. Und der Kopf liegt auf der Erde auf. Sie werden sich bewusst, welche Berührungen Sie deutlich spüren und welche Sie nur erahnen. Vielleicht hilft ihnen die Vorstellung, welchen Abdruck Ihr Körper hinterlassen würde, wenn er ganz mit Farbe bemalt wäre. Weiter nehmen Sie die Körperteile wahr, die den Boden nicht berühren ...

Nehmen Sie jetzt Ihr Gesicht wahr ... Nehmen Sie die Empfindungen wahr, die aus den verschiedenen Gesichtsteilen aufsteigen ... Wo empfinden Sie Spannung und Enge? ... Welche Teile Ihres Gesichts können Sie direkt spüren? ... Welche nur ungenau, welche gar nicht? ... Achten Sie darauf, welcher Gesichtsteil besonders stark in Ihre Wahrnehmung tritt ... und richten Sie Ihre Aufmerksamkeit dorthin ... werden Sie sich dieses Teils des Gesichts immer mehr bewusst und achten Sie darauf, was für ein Gefühl, welcher Ausdruck, was für eine Bewegung sich einstellt ..., lassen Sie all diesem freien Lauf und geben Sie acht, was sich daraus entwickelt ...

Was drückt dieser Gesichtsteil aus? ... Wenn er sprechen könnte, was würde er Ihnen leise sagen? ... Wenn er farbig wäre, welche Farbe würde zu ihm passen? ... Stellen Sie sich vor, dass Sie dieser Gesichtsteil sind, und identifizieren Sie sich mit dem, was er ausdrückt. Was sagen Sie in dieser Rolle? ... Vertiefen Sie sich in das Erlebnis, dieser Teil zu sein ... Wie sieht Ihr Leben als __ aus? ... Was tun Sie? ... Wie ist Ihre Umgebung ... Wie ist Ihnen zumute und was wollen Sie ausdrücken? ...

Kommen Sie in Gedanken zurück. Sie spüren Ihren Körper, wie er entspannt daliegt und von der Erde getragen wird. Kommen Sie nun langsam zurück in diesen Raum. Drehen Sie Ihren Kopf nach rechts und nach links und strecken und räkeln Sie sich. Drehen Sie sich dann auf eine Seite, die Ihnen bequem ist und schauen sie sich um. Schauen Sie sich den Raum und die Menschen an, die hier sind. Wenn Sie bereit sind, setzen Sie sich wieder auf Ihren Platz.

Ich lade Sie jetzt ein, Ihr Gesicht zu malen. Versuchen Sie die Stimmung und die Gefühle, die Sie erlebt haben, auszudrücken. Malen Sie abstrakt, konkret – wie Sie wollen. (15-20 Minuten)

Erzählen Sie bitte jetzt, was Sie in der Phantasiereise wahrgenommen haben. Sprechen Sie dabei jedoch in der ersten Person Gegenwart als ob es eben geschähe. Beschreiben

Sie im Einzelnen, was Sie in Ihrem Gesicht wahrnehmen. Dann beschreiben Sie, was sich entwickelt, wenn Sie Ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gesichtsteil richten ... Sprechen Sie aus, was Sie dabei erleben ...

Zum Beispiel: Als Nase fühle ich mich sehr kalt an. Wenn ich genauer hinspüre, bemerke ich, dass ich mich sehr gerne rümpfe. Irgendetwas passt mir nicht. Jetzt wird es mir klarer ...

Um sich besser vorstellen zu können, welche Wirkung diese Identifikationsübung haben kann, werden einige Arbeiten exemplarisch vorgestellt:



Der Teilnehmer, der dieses Bild gemalt hat, erzählte davon folgendes: „Ich bin ein geöffnetes Auge. Mir ist es sehr wichtig, dass ich offen bin und die Welt sehen kann. Die Welt ist sehr bunt und vielseitig. Ich sehe alle Farben, die für mich die Welt ausdrücken. Die Übergänge der Farben sind fließend und ich bin offen und sehe alles.“

Dem Teilnehmer wurde durch die Phantasiereise, das Malen seines Bildes und dem Erzählen bewusst, dass er den starken Wunsch hat, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen. Er erlebt sich oftmals eher verschlossen, will seine Augen aufmachen und sich insgesamt öffnen. Das Bild bildet daher eher eine Vision als die Realität ab.



Der Gestalter dieses Bildes, der gerade kurz vor dem Staatsexamen stand, erzählte: „Als Wangen fühlen wir uns zu blass, obwohl wir das Wichtigste im Leben sind. Wir wollen lächeln. Im Augenblick überdeckt allerdings die schwarze Stirn alles. Sie macht das Gesicht ganz schwarz. Sie drückt für mich das Denken, Lernen, Verstehen und Wissen aus. Als Wangen hoffen wir allerdings auf die Sonne. Sie steht über der schwarzen Stirn und ist Gott. Sie kommt momentan durch das Schwarz nicht so gut durch wie sonst. Den Mund kann sie allerdings schon erreichen. Die Sonne nimmt aber auch Schwarz mit nach oben und kann es dort lassen.“

Dem Teilnehmer wurde bewusst, dass ihn die Prüfungsvorbereitungen von seiner Lebendigkeit und seiner Lebensfreude abhalten. Gleichzeitig nahm er wahr, dass er sich sehr mit Gott verbunden fühlt und darauf vertraut, dass sich der schwarze Balken mit Gottes Hilfe wieder auflöst. Wissen ist für ihn nicht alles und zu viel Wissen macht den Balken nur noch schwärzer und dicker. Er will und braucht für seine Lebendigkeit die Beziehung zu Gott.



Die Teilnehmerin, die dieses Bild gemalt hat, erzählte hierzu: „Ich bin ein sehr fröhliches Gesicht. Ich habe offene Augen, einen lachenden Mund und bin zu allen Menschen freundlich. Allerdings geht es mir nicht nur gut damit. Wenn ich mich mit meinen Wangen identifiziere, bemerke ich, dass sie brennen und schmerzen. Die Menschen, die ich um mich herum wahrnehme, drängen mich zum Lächeln. Wenn ich mir dessen bewusst werde, lässt der Schmerz schon etwas nach, aber völlig entspannen können wir trotzdem noch nicht.“

Der Teilnehmerin wurde durch die Phantasiereise bewusst, wie sie einerseits nach außen wirkt und wie sie sich andererseits dabei fühlt. Die Erwartungen der Menschen in ihrer Umgebung strengen sie so sehr an, dass ihre Wangen verspannt sind und schmerzen. Ihre Wangen machen sie darauf aufmerksam, dass sie nicht immer lächeln will und dass es vielmehr darum geht, zu spüren, welche Gefühle bei ihr selbst vorhanden sind und welcher Gesichtsausdruck dafür passend ist. Sie nimmt sich vor, im Alltag auf ihre Beziehungen zu achten und zu überprüfen, wie diese Erwartungshaltung von ihren Mitmenschen an sie herangetragen wird. Gleichzeitig will sie sich bewusst machen, wie sie selbst darauf reagiert.



Diese Teilnehmerin erzählte: „Ich bin mein Mund. Ich bin groß, rot und schön. Ich dominiere das Gesicht. Ich kann reden, küssen, lieben, lachen, essen und verletzen. Ich übernehme die Verantwortung für das Gute, das sich in der hellen Seite des Bildes befindet. Die Verantwortung für angerichtetes Unheil versuche ich gerne abzuschieben. Auch die Verantwortung für unechtes Verhalten, wenn ich grinse, obwohl es mir nicht danach ist, schiebe ich gerne ab. Ein Zwiespalt zwischen meiner aktiven und meiner eher passiven, beziehungsweise ausführenden Rolle wird mir bewusst.“

Der Teilnehmerin wurde erstmals bewusst, wie wichtig ihr Mund für sie ist. Gleichzeitig war sie erstaunt über die dominante Stellung, die er in ihrem Gesicht hat. Begeistert hat sie, wie vielfältig er sein kann. Schließlich machte sie sich klar, wie sie mit Hilfe ihres Mundes mit ihrer Verantwortung umgeht.

Erfahrungswerte: Die hier vorgestellten Beispiele machen deutlich, wie vielfältig die Wahrnehmungen des eigenen Gesichts aussehen können. Jeder Teilnehmer des Lehrertrainings erhält die Möglichkeit, sich mit den für ihn gerade relevanten Gefühlen und Themen auseinanderzusetzen. Auch wenn gleiche Gesichtsteile gewählt werden, haben sie doch für jeden Teilnehmer eine andere Bedeutung. Welche Korrelationen diese Wahrnehmungen zu den individuellen Kontaktmustern haben, wurde in den einzelnen Beispielen schon ange-

sprochen. Für „Gestalt-Neulinge“ mag es zunächst etwas seltsam klingen, sich mit einem Gesichtsteil zu identifizieren. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass es mit Hilfe dieser Übung möglich ist, zentrale Beziehungsmuster zu erkennen und sich deren Verstrickungen und Auswirkungen bewusster zu werden.

2.2.8 Stimmzyklus

Eine weitere Möglichkeit, mit sich selbst und anderen in Kontakt zu treten und sich dabei eigener Kontaktmuster bewusster zu werden, ist die Konzentration auf die eigene Stimme. Hierfür bietet es sich an, zunächst die Aufmerksamkeit auf die Atmung zu lenken. In einem zweiten Schritt kann es dann um die Sensibilisierung für die eigene Stimme gehen. Schließlich ist es möglich, die eigene Stimme in der Gruppe und damit gleichzeitig die Gruppenstimmung zu erleben.

Die Übung „Atem – Bereitschaft“ kann als Einstimmung dienen. Die Teilnehmer erhalten durch sie die Möglichkeit, im Raum, in der Gruppe und bei sich anzukommen. Durch die Konzentration auf den Atem ist der freie Fluss der Atmung intendiert, was auch für die nachfolgenden Übungen relevant ist. Die Übung ist von dem Gestalt- und Musiktherapeuten *Fritz Hegi*⁶⁹ entwickelt und kann mit folgenden Worten angeleitet werden:

Übung: Atem – Bereitschaft

Erheben Sie sich bitte und stellen Sie ihre Füße parallel auf den Boden. Lassen Sie etwas Platz zwischen diesen und achten Sie darauf, die ganze Fußsohle abzulegen. Ihr eigenes Gewicht und die Gegenkraft des Bodens ergeben Kontakt und Erdung.

Richten Sie nun ihren Körper auf. Dazu lassen Sie die Energie vom Boden über die leicht durchgedrückten Knie bis zum Steißbein herauf fließen. Richten Sie von da an das Rückgrat auf. Stellen Sie sich vor, Sie wachsen zum Himmel empor. Setzen Sie Ihren Kopf als Fortsetzung darauf und stellen Sie sich eine Linie vor, die über den Hinterkopf-Scheitel in den Kosmos verlängert oder aufgehängt wird. Jetzt können Sie ihren Körper loslassen. Die Rückgratsäule trägt. Alles, was daran hängt, das Becken, der Bauch, die Brust, die Schultern, die Arme, die Kopfhaut, das Gesicht und die dazugehörigen Muskeln, lassen Sie jetzt los und entspannen.

⁶⁹ Vgl. Fritz Hegi, *Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik*, Paderborn (¹1986) ⁵1997, S. 237.

Lassen Sie die Atmung durch die ganze Körperoberfläche aus- und eintreten. Einatmen heißt Zulassen, Ausatmen heißt Loslassen. Die kleine Atempause dazwischen heißt Seinlassen.

Durch den bewussten Bodenkontakt, das Aufrichten und spätere Loslassen des Körpers ist es den Teilnehmern möglich, Körperspannungen abzubauen und den freien Fluss der Atmung zu erreichen. Dies ist Voraussetzung für die folgenden Übungen.

Die nun folgende Übung „Der Stimme lauschen“ ermöglicht den Beteiligten mehr auf das „Wie“ und weniger auf den Inhalt dessen zu achten, was das Gegenüber spricht. Wenn wir uns daran erinnern, welchen Einfluss Wilhelm Reich auf die Gestalttherapie hatte, dann ist gerade diese Übung eine gute Möglichkeit, „hinter“ die Worte zu blicken. Sie ermöglicht, feinfühlicher dafür zu werden, was allein die Stimme, unabhängig vom gesprochenen Wort, an Kommunikation vermittelt. Ein weiterer Vorteil dieser Übung liegt darin, durch das Gegenüber eine direkte Rückmeldung zu erhalten, wie die eigene Stimme auf andere wirkt und welche Besonderheiten sie hat. Die Anleitung der Übung orientiert sich an John Stevens⁷⁰:

Übung: Der Stimme lauschen

Setzen Sie sich mit jemanden zusammen, mit dem Sie gern zusammen sein und den sie näher kennen lernen wollen. Schließen Sie Ihre Augen und sitzen Sie schweigend mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin zusammen.

Bitte halten Sie die Augen geschlossen, so dass Sie gezwungen sind, die anderen Sinne zu benutzen.

Bitte werden Sie sich bewusst, was Sie wahrnehmen, während sie ihre Augen geschlossen haben ... Achten Sie darauf, was Sie dabei körperlich empfinden ... achten Sie auch auf die herankommenden Bilder und Phantasien...

Nach kurzer Zeit werde ich Sie bitten, einander das Erlebnis der geschlossenen Augen zu berichten und dabei auf Ihre und Ihres Partners Stimme zu achten. Bitte nehmen Sie dabei besonders die Stimme wahr und das, was die Stimme selbst ausdrückt. Versuchen Sie, so hinzuhören, als spräche Ihr Partner oder Ihre Partnerin eine andere, eine fremde Sprache, die Sie nicht verstehen können, so dass die einzige Möglichkeit, das Mitgeteilte zu begreifen, das Horchen auf die *Betonung*, auf den *Klang* und die *Pausen* ist. Setzen Sie dies etwa fünf Minuten lang fort ...

⁷⁰ John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 96.

Jetzt tauschen Sie sich darüber aus, was Sie an Ihrer und der Stimme Ihres Partners oder Ihrer Partnerin bemerkt haben. Seien Sie sehr genau, wenn Sie sagen, was Sie in der Stimme wirklich wahrgenommen und was Sie dabei empfunden haben. Versuchen Sie Wahrnehmung und Empfindung getrennt zu beschreiben. Beispielsweise könnte dies so aussehen: „Ich nehme besonders wahr, wie sanft du sprichst. Deine Stimme hat mich eingeschläfert, als hörte ich ein Wiegenlied.“ Tauschen Sie ihre Eindrücke etwa fünf Minuten lang aus ...

Erfahrungswerte: Eine exemplarische Auswahl von möglichen Erkenntnissen dieser Übung lässt sich unter den Stichworten „Sprechgeschwindigkeit“, „Klang der Stimme“, „Füllwörter“ und „Mehr als Worte“ subsumieren: So kann es Teilnehmern zum Beispiel durch das Sprechen mit geschlossenen Augen bewusst werden, wie schnell sie gewöhnlich sprechen. Dahinter *kann* die Angst liegen, den anderen zu langweilen oder nicht gehört zu werden, wenn das eigene Sprechen zu lange dauern würde. Mit geschlossenen Augen sprechen die Teilnehmer in der Regel langsamer und erleben ihre Stimme wohlklingender, was auch die Gesprächspartner zurückmelden. Anderen kann bewusst werden, in welchen Situationen ihre Stimme hoch klingt und wann sie eher entspannt wirkt. Auch Füllwörter oder -sätze („Ähm“, „So zu sagen“, „Ich sag mal“), die der ein oder andere Teilnehmer bei sich selbst nicht mehr bemerkt, können durch ein Gegenüber bewusst gemacht und deren Sinn geprüft werden. Auch das, was hinter oder zwischen den Worten liegt, kann wahrgenommen werden. Eine Teilnehmerin drückt dies aus, indem sie reflektiert: „Ich fand es gut, dass die Augen zu waren, weil irgendwas geschwungen ist, was man sonst nicht wahrnehmen kann, weil man sonst zu sehr mit Gucken und Inhalt beschäftigt ist.“

Will man die Teilnehmer dazu motivieren, noch weniger auf den Inhalt des Gesprochenen zu achten und ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Stimme lenken, kann man sie anleiten nur „Kauderwelsch“⁷¹ zu sprechen. Die Aufmerksamkeit auf das „Wie“ erhöht sich dadurch, gleichzeitig müssen die Teilnehmer die Hürde überwinden, dieses „Kauderwelsch“ zu sprechen und sich dabei vor den anderen nicht zu genieren.

Die letzte Übung in dem vorgestellten Stimmzyklus nennt sich „Ein-Stimmung“⁷² und stammt ebenfalls von Fritz Hegi. Sie geht vom eigenen Atem aus, lenkt die Aufmerksamkeit auf die eigene Stimme und deren Wirkung in der Gruppe. Neben der Wahrnehmung

⁷¹ Stevens hat eine derartige Übung entwickelt (John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 97).

⁷² Vgl. Fritz Hegi, Improvisation und Musiktherapie, a.a.O., S. 292.

der eigenen Stimme im Raum bzw. in der Gruppe geht es in dieser Übung auch um den Mut, zu der eigenen Stimme zu stehen. Dabei kann über den Klang der Stimme die eigene Stimmung, diejenige der Partner und des Raumes erfasst werden. Die Übung bewirkt auch Beruhigung und Konzentration, Vertiefung des Atems und Vergrößerung der Wahrnehmungsfähigkeit.

Um diese Übung durchführen zu können, sollten sich alle Teilnehmer mit dem Rücken flach auf den Boden legen. Sie bilden, um einen angenommenen Raummittelpunkt herum, mit den Köpfen einen Kreis und strecken die Beine nach außen. Es gilt dabei auf genügend Abstand zwischen den Teilnehmern zu achten, damit sie ihre Arme frei hinlegen können. Die Übung sollte mit folgenden Worten angeleitet werden:

Übung: Ein-Stimmung

Atmen Sie ruhig ein und aus. Achten Sie auf Ihren Atem und versuchen Sie Ihren eigenen Atem zu hören. Versuchen Sie nun, den Atem der anderen zu hören ...

Lassen Sie nun aus dem Atem heraus mit geschlossenem Mund einen Summton kommen. Halten Sie pro Atemzug einen Ton

Fahren Sie damit fort, beginnen jetzt aber mit dem Konsonanten H, lassen den Vokal O auf einen Ton klingen und mit dem Konsonanten M ausklingen: HOOOM. ...

Machen Sie dasselbe nun mit beliebigen Vokalen ...

Lassen Sie nun bei jedem Atemzug eine freie Stimmimprovisation zu ... Improvisieren Sie ...

Achten Sie am Schluss noch einmal nur auf den Atem.

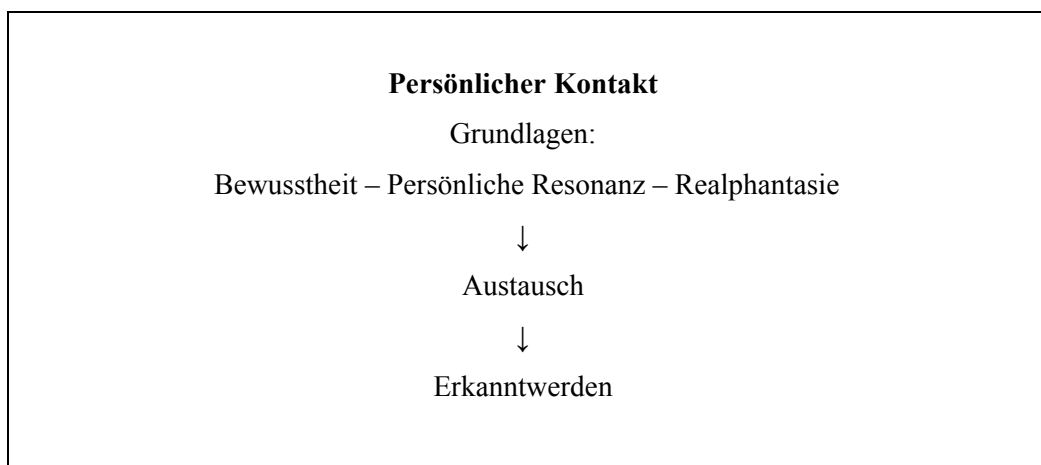
Erfahrungswerte: Manche Teilnehmer berichten, dass in ihnen zunächst Unlust, Unsicherheit oder Bedenken entstehen, wenn sie am Anfang der Übung stehen. Lassen sie sich jedoch auf die Übung ein, können sie diese Reaktionen schnell überwinden. Sie entdecken zum Beispiel Interesse daran, die anderen zu hören, erst dann haben sie selbst die Sicherheit, um auszuprobieren und Experimente zu machen. Bei anderen verfliegt die Angst, ihre Stimme würde komisch klingen und sie berichten, dass sie den Wunsch haben, die Übung würde nie aufhören. Es wird immer wieder auch positiv bemerkt, wie schnell es durch diese Übung gelingt, sich ganz auf den eigenen Ton und damit auf sich selbst zu konzentrieren. Positiv wirkt sich dies auch auf die eigene Atmung aus, die häufig als tiefer und ruhiger bezeichnet wird.

Die gemeinsamen Töne und Resonanzen in der Gruppe werden als gemeinschaftsfördernd erlebt und manch einem gelingt es sogar, die Dynamik der Gruppe auf akustischer Schwingungsebene zu spüren.

Um diese Übung nicht ins Lächerliche zu ziehen oder bei den Teilnehmern den Eindruck zu erwecken, sie seien in einer esoterischen Veranstaltung, bedarf es bei der Durchführung von Seiten der Leitung besondere Klarheit und Ernsthaftigkeit. Ist es bei anderen Übungen im Vorfeld nicht immer sinnvoll, den Zweck dieser zu erklären, kann hier eine Erläuterung den Teilnehmern helfen, ernst und offen zu bleiben.

2.2.9 Theorie: Persönlicher Kontakt und kultivierte Unsicherheit

In einem ersten theoretischen Schritt wurde beschrieben, wie die Teilnehmer eines Lehrertrainings die Theorie Bubers kennen lernen können. Nun ist es sinnvoll, den Blickwinkel auf das gestalttherapeutische Kontakt- und Beziehungsverständnis zu richten. Der „persönliche Kontakt“, wie er im Theorieteil beschrieben wurde (Teil II 3.4), kann den Teilnehmern anhand folgenden Schaubildes erklärt werden:



Um einen Ich-Du-, beziehungsweise persönlichen Kontakt zu ermöglichen, bedarf es zunächst der *Bewusstheit* der beteiligten Menschen, die aufeinander bezogen ist. Zu dem ganzheitlichen Wahrnehmen und Erleben des Gegenübers kommt nun die eigene emotionale Anteilnahme an der Begegnung, die als *persönliche Resonanz* bezeichnet werden kann. Diejenigen Lücken an der Gestalt des Dialogpartners, die nicht durch die Wahrnehmung geschlossen werden, können durch die *Realphantasie* ergänzt werden. In ihr stellt der eine Gesprächspartner die Hypothese darüber auf, was der andere gerade jetzt denkt,

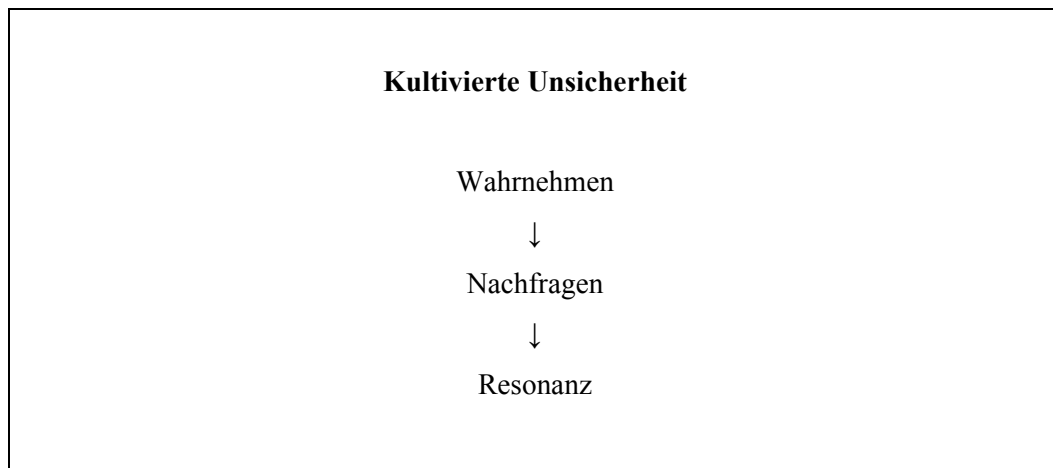
fühlt und will. Die *Realphantasie* steht dabei im engen Zusammenhang zur Wahrnehmung und zur Realität, losgelöst von ihr wird sie zur reinen Phantasie. Um nun in einen Kontakt zu kommen, ist es für die beteiligten Menschen notwendig, sich über die Bewusstheit, die persönliche Resonanz und vor allem die Realphantasie auszutauschen. In diesem *Aus-tausch* können die Realphantasien an der Wirklichkeit überprüft und damit bestätigt oder verändert werden. Die Dialogpartner vergeben hier gemeinsam Bedeutungen, woraus die Bereitschaft wächst, dem anderen mehr von sich selbst mitzuteilen. Schließlich ermöglicht das Erkennen des anderen, der Bereich darauf, wie er in seiner Einzigartigkeit, Andersartigkeit und Ganzheit ist, den personalen Kontakt. Mit dem *Erkanntwerden* ist auch das grundsätzliche „Ja“ zu diesem Menschen gemeint.

Um dem hohen Ideal eines persönlichen Kontakts etwas näher zu kommen und von der Idealvorstellung nicht abgeschreckt zu werden, kann Religionslehrern auch die gestalttherapeutische Haltung der „kultivierten Unsicherheit“⁷³ vorgestellt werden. In dieser wird der Tatsache Rechnung getragen, dass in Beziehungen, die ein Machtgefälle aufweisen, die Gefahr besteht, die Deutungsmacht nur einer Person zu übertragen, nämlich der mächtigeren. Mit „Deutungsmacht“ wird hier die Autorität bezeichnet, Verhalten zu deuten, beziehungsweise diesem Bedeutungen zuzuschreiben. In der normalen Lehrer-Schüler-Beziehung hat der Lehrer die Macht, seine Deutung gegen die der Schüler durchzusetzen. Diese einseitige Verteilung bewirkt oftmals eine Scheinsicherheit des Lehrers darüber, was real ist und was nicht. Kaum eine Instanz oder Autorität stellt die Deutung des Lehrers in Frage, er wägt sich mit seiner Wahrnehmung der Realität (in seiner Bedeutungsvergabe) in der Regel in einer scheinbaren Sicherheit.

Das Bedürfnis nach Sicherheit, nach gültigen Orientierungshilfen und Maßstäben ist natürlich berechtigterweise in jeder Art von Arbeit vorhanden. Kein Mensch könnte arbeiten, wenn er täglich alles neu in Frage stellen würde. Auch ein Lehrer braucht daher Klarheiten, wie er Phänomene (Schülerverhalten, Lern- und Stresssituationen), die ihm im Schulalltag begegnen, einordnen soll. Solange er jedoch die einseitige Deutungsmacht innehat, kann ihm eine Haltung nützen, die ihn immer wieder verunsichert und ihn damit für andere, neue Deutungen offen werden lässt. *Staemmler* nennt genau diese Haltung im Kontext der Therapie „kultivierte Unsicherheit“. Wenn sich Menschen in ihrer Zuordnung von Bedeutungen bewusst unsicher sind, dann haben sie die zwischenmenschliche Realität im Blick.

⁷³ Vgl. hierzu den Artikel von Frank-Matthias Staemmler: ders., Kultivierte Unsicherheit. Gedanken zu einer gestalttherapeutischen Haltung, in: ders./ Erhard Doubrawa (Hrsg.), Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie, Wuppertal 1999, S. 126-143.

Diese kultivierte Unsicherheit kann auch Lehrer an ihre einseitige Vergabe von Bedeutungen erinnern und sie dazu anregen, ihre Schüler bei der Bedeutungsvergabe einzubeziehen. Konkret hieße das dann zum Beispiel im Falle eines Disziplinproblems, nach der bewussten Wahrnehmung der Realität (innen und außen), den betroffenen Schüler zu fragen, wie er selbst sein Verhalten einschätzt und welche Bedeutung er ihm gibt. Dies bedeutet in diesem Beispiel, die Scheinsicherheit aufzugeben, selbst genau zu wissen, wie ein unpassendes Verhalten eines Schülers zu deuten ist. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass die Deutungen des Lehrers oftmals richtig sein können. Nach der Bedeutungsvergabe des Schülers kann dann die Resonanz des Lehrers folgen. Folgendes Schaubild soll den beschriebenen Zusammenhang veranschaulichen:



Erfahrungswerte: Den Teilnehmern können diese theoretischen Einheiten helfen, die praktischen Übungen sowohl in einen logischen als auch in einen pädagogischen Zusammenhang zu bringen und zu reflektieren. Es ergeben sich daraus in der Regel sehr gute Gespräche, in denen auch die Rolle von Lehrern allgemein und die von Religionslehrern im Besonderen diskutiert werden. So äußerte zum Beispiel eine Studentin in diesem Zusammenhang die in einem schulpädagogischen Zusammenhang gehörte Auffassung, dass Lehrer immer wieder vergeben müssten. Sie sollten ihrer Meinung nach den Schülern immer wieder eine neue Chance geben und damit ihre Sicherheit aufgeben, zu wissen, wie ein Schüler sei. Anderen Teilnehmern ermöglicht diese theoretische Reflexion, sich bewusst zu werden, wie groß ihre Deutungsmacht als Lehrer ist und welche Macht sie überhaupt besitzen. Für manche war das vorher noch nie so klar.

Scheinsicherheiten aufzugeben, ist in gewisser Weise der erste Schritt auf dem Weg, die Einzigartigkeit und Einmaligkeit der Schüler zu achten. Nicht immer ist im schulischen Alltag ein vollkommener Ich-Du-Kontakt mit aufeinanderbezogener Bewusstheit, Real-

phantasie und Austausch möglich. Von Seiten des Lehrers kann jedoch ein Verhalten, das von kultivierter Unsicherheit geprägt ist, ein Kontaktangebot ermöglichen. Auf jeden Fall ist es *ein* Schritt auf dem Weg, um der Einzigartigkeit der Schüler gerecht zu werden und ein Schubladendenken zu verhindern.

Ist ein Lehrer allerdings tatsächlich unsicher und sich seiner Rolle nicht gewiss, dann kann eine Haltung der „kultivierten Unsicherheit“ kontraproduktiv wirken, wenn er sich vielleicht zu sehr von der Bedeutungsvergabe der Schüler abhängig macht. Er kann sich damit in die Gefahr begeben, seinen eigenen Stand zu verlieren. Ist er sich dieses Zusammenhangs jedoch bewusst, kann er durch das Nachfragen möglicherweise pädagogisch sinnvollere Resonanzen geben und dadurch möglicherweise sogar an Sicherheit gewinnen.

2.2.10 Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Um eine – sicher kontroverse – Diskussion anzuregen, ist es ergänzend möglich, den Teilnehmern folgende Liste von Lehrerverhaltensweisen⁷⁴ vorzustellen. *Kathy Larson*, eine amerikanische Gestalttherapeutin, die auf langjährige Erfahrungen im amerikanischen Schulsystem zurückgreifen kann, hat darin Elemente der gestaltorientierten Lehrer-Schüler-Beziehung zusammengefasst:

Die Lehrer-Schüler-Beziehung

- Der Lehrer verhält sich authentisch und gibt den Schülern ehrliches, nichtwertendes Feedback seiner eigenen Gefühle und Gedanken.
- Der Lehrer konzentriert sich nicht nur auf das Schülerverhalten, sondern hält gleichzeitig einen hohen Grad von Selbst-Bewusstheit aufrecht, d.h. er lässt seine Bewusstheit ständig zwischen sich selbst und seinen Schülern hin- und hergehen.
- Der Lehrer gebraucht direkte Kommunikationsformen (Ich-Aussagen) und lehrt die Schüler, das auch zu tun.
- Der Lehrer behält seine Fähigkeit, zwischen seinen eigenen Handlungen, Gefühlen, Gedanken und deren Beitrag zur Situation und denen der Schüler zu unterscheiden, bei. Der Lehrer unterscheidet klar zwischen dem, was er sieht, annimmt und interpretiert. Er hilft den Schülern, diese Technik zu erlernen.

⁷⁴ Kathy Larson, Verhaltensprobleme in der Schule aus der Sicht einiger Gestaltprinzipien, in: Annedore Prengel (Hrsg.), *Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule*, Weinheim/Basel 1983, S. 218-227, hier: S. 225-226. Die Liste wird hier in leicht gekürzter Form dargestellt.

- Der Lehrer stellt seine stützende Umwelt *nur* in dem Maße bereit, in dem einzelnen Schülern oder auch ganzen Klassen diese Stütze und eigene Kraft fehlt.
- Der Lehrer teilt seine Macht, Entscheidungen fällen zu können, mit einzelnen Schülern und Klassen, je nach ihren Möglichkeiten.
- Der Lehrer übernimmt Verantwortung für seine eigenen Gefühle, Handlungen und Gedanken und leitet die Schüler an, das gleiche zu tun.
- Der Lehrer gesteht jedem Schüler dessen Rhythmus von Kontaktaufnahme und Rückzug zu und hilft ihm, einen Raum und eine Aktivität zu finden, die dem Stand seiner Kontaktbereitschaft entsprechen.
- Der Lehrer schätzt die Bedeutung des Hier und Jetzt hoch ein und bleibt daher flexibel und offen für neu auftauchende Situationen.
- Der Lehrer erkennt in sich selbst und in seinen Schülern die normalen Lebenserfahrungen, sich unsicher, im Irrtum, ängstlich, als Versager und verwirrt zu fühlen, an. Er hilft den Schülern, ihren eigenen Gefühlen gegenüber tolerant zu werden.
- Der Lehrer glaubt an die inneren Kräfte der Schüler. Dieser Glaube und zunehmendes Wissen über sich selbst wird den Schüler befähigen, Selbstvertrauen, Selbstrespekt und Verantwortlichkeit für die eigenen Bedürfnisse und das Gefühl der Empathie mit anderen aufzubauen.
- Der Lehrer hilft dem Schüler bei der Ausweitung seiner Selbstwahrnehmung, indem er ihm durch gezielte Aktivitäten Bewusstheit über seine Gefühle, seinen Körper, seine Widersprüche, Wünsche, Gedanken und sein Verhalten vermittelt.
- Der Lehrer hilft dem Schüler, sich seine grundlegende Orientierung im Leben klarzumachen – Werte, Glaubensvorstellungen, Normen, ethische und moralische Grundsätze sind wichtige Bestandteile von dessen Hintergrund.

Statt einer Diskussion aller Punkte, die zu weitläufig würde, erscheint es sinnvoller, sich auf einzelne Aspekte zu konzentrieren. Daher werden die Teilnehmer aufgefordert, sich einen Punkt der Liste auszuwählen, der sie entweder positiv oder negativ besonders angesprochen hat und diesen in der Gruppe vorzustellen. Diese persönliche Auswahl intensiviert die Auseinandersetzung und das Engagement der Teilnehmer.

2.2.11 Trainingselement

Die theoretischen Überlegungen und die praktischen Übungen im Kontext von Kontakt und Beziehung haben ihr Ziel in bewussteren und professionelleren Kontaktangeboten der Religionslehrer in der Schule. Daher ist im folgenden Baustein die Chance geboten, selbst die gestalttherapeutische Ich-Du-Haltung in einer fiktiven Schulsituation anzuwenden und zu reflektieren. Die Teilnehmer sollten sich dazu zu dritt zusammensetzen. Um sie zu unterstützen, kann vorher an die Haltung der „kultivierten Unsicherheit“ erinnert werden, bevor die Übung dann mit folgenden Worten angeleitet wird:

Übung: Trainingselement

Ich lese Ihnen, nach einer kurzen Einleitung, verschiedene schulische Problemsituationen vor. Versuchen Sie, nachdem ich ein Beispiel vorgelesen habe, bewusst wahrzunehmen. Versuchen Sie, Ihre Bewusstheit wie in Zeitlupe zu beobachten:

Was nehmen Sie außen wahr?

Was nehmen Sie innen wahr?

Wechseln Sie die Wahrnehmung ganz nach Belieben.

Wie reagieren Sie?

Spielen Sie anschließend eine Situation in der Dreiergruppe. Ihre Rollen sind: Lehrer, Schüler und Beobachter.

a) Ein Schüler stößt Ihnen nicht ganz ohne Absicht von hinten den Ellbogen in den Rücken. Es tut weh.

b) Sie lassen die Klasse in Leistungsgruppen verschiedene Aufgaben bearbeiten. Dabei stört eine Gruppe durch lautes Sprechen, so dass Sie Ihre Hilfestellung bei einer anderen Gruppe unterbrechen müssen.

c) Beim Schulausflug (Besichtigung des Doms) entfernen sich einige Vierzehnjährige von der Gruppe, obwohl Sie das verboten haben. Nach zehn Minuten treffen Sie diese wieder.

Exemplarisch wird nun zu jeder Situation ein Rollenspiel vorgestellt, das in einem Lehrertraining tatsächlich stattgefunden hat. An jedes Rollenspiel schließt sich eine kurze Reflexion an, bevor am Ende ein Resümee der gesamten Übung gezogen wird.

Erste Situation: Schüler stößt Lehrer von hinten

Die Lehrerin ruft: „Au, das hat weh getan!“ Der Schüler betont, dass er das nicht wollte und grinst dabei frech. Daraufhin antwortet die Lehrerin: „Na, wenn du es nicht wolltest, dann ist es ja in Ordnung.“

In diesem Beispiel ist die Lehrerin zufrieden, wie sie die Problemsituation gelöst hat, da sie sich nicht provozieren ließ. In der „Wahrnehmung in Zeitlupe“ war ihr bewusst geworden, dass sie gerade das nicht will. Auffällig ist jedoch, dass die Lehrerin wenig – aber immerhin – Resonanz gegeben hat und die Situation noch nicht richtig bereinigt ist. Die Lehrerin unterlässt es auch, nachzufragen, wie der Schüler selbst sein Verhalten einschätzt. Der Schüler wiederum erklärt, dass er sich bewusst nicht entschuldigt hätte. Vielmehr hätte er, wenn von ihm eine Entschuldigung verlangt worden wäre, bockig reagiert.

Zweite Situation: Schülergruppe ist zu laut

Der Lehrer spricht die Schülergruppe an und sagt: „Es ist zu laut. Versetzt euch doch mal in die Schüler der anderen Gruppen, die auch arbeiten wollen. Für die ist es auch zu laut.“ Die Schüler reagieren verständnisvoll und geben ihm Recht.

In der Nachbesprechung wurde dem Teilnehmer bewusst, dass seine eigene Resonanz gefehlt hatte. Es wäre sinnvoll gewesen, wenn er mitgeteilt hätte, wie er selbst den Lärmpegel empfindet. Eine andere Teilnehmerin ergänzte hierzu, dass ihr bei einer Praktikumslehrerin aufgefallen sei, dass diese in solchen Momenten immer „*Mir* ist es zu laut“ gesagt hätte.

Dritte Situation: Schüler entfernen sich von der Klasse

Der Lehrer fragt die Schüler, wo sie gewesen sind, worauf eine Schülerin antwortet: „Auf der Toilette.“ Diese erkennbare Ausrede der Schüler nimmt der Lehrer nicht so wichtig. Er zweifelt zwar den Wahrheitsgehalt an, diskutiert aber nicht mit ihnen darüber und lässt es dahin gestellt. Dadurch löst er das Problem, allerdings ohne die Schüler darauf hinzuweisen, dass es nicht in Ordnung ist, sich von der Gruppe zu entfernen. Am Ende betont er, dass er doch die Verantwortung für sie hätte und erklärt ihnen, was ihm passieren würde, wenn einem der Schüler etwas zugestoßen wäre.

In der Reflexion wird deutlich, dass der Lehrer die Situation geschickt gelöst hat. Er hat die Schüler gefragt, wo sie waren und hat nicht gleich zu schimpfen begonnen. Eine Diskussion über die Wahrheit der Aussage hätte in diesem Moment nicht weitergeholfen. Der Lehrer gibt jedoch keine persönliche Resonanz über seine Enttäuschung oder seinen Ärger. Als er endlich eine Rückmeldung gibt, bezieht er sich nur auf seine Verantwortlichkeit, nicht aber darauf, dass er zum Beispiel enttäuscht darüber ist, dass die Schüler die vereinbarten Regeln brechen.

Erfahrungswerte: Mehrheitlich wurde von den Teilnehmern betont, dass sie in der Situation mit mehr Bewusstheit gehandelt haben, als sie es sonst von sich gewöhnt waren. Als Schwierigkeit und Überforderung wurde die Vorstellung empfunden, in derartigen Problemsituationen noch nachzufragen, wie die Schüler diese einschätzen. Gleichzeitig erkannten die Teilnehmer, dass ohne Nachfrage nur ihre Einschätzung und Deutung der Situation zum Tragen kommen kann. In den Rollenspielen, in denen persönliche Resonanzen mitgeteilt wurden, fiel es den Teilnehmern leichter, den Schülern gegenüber in einer wertschätzenden Haltung zu bleiben. Insgesamt wurde dies jedoch als schwierig bezeichnet und Resonanzen eher selten mitgeteilt.

In Problemsituationen scheint für die meisten (angehenden) Religionslehrer offensichtlich das ungeschriebene Gesetz zu gelten, dass die Lehrkraft genau wissen müsse, weswegen sich Schüler so oder so verhalten, und dass persönliche Emotionen und Rückmeldungen hier nichts zu suchen haben. In gewisser Weise scheint hier ein – all zu verständlicher – Schutzmechanismus einzusetzen, der Klarheit und Sachlichkeit nach außen signalisiert, die in Wirklichkeit nur selten vorhanden sind. Wollen Religionslehrer jedoch tatsächlich in persönlichen Kontakt mit ihren Schülern treten und langfristig mit ihnen in Beziehungen leben, ist ein Umdenken nötig und ein anderes Handeln gefragt.

2.2.12 Ertrag: Stimmen der Teilnehmer in der Abschlussreflexion

Auch in einem Lehrertraining zum Thema Kontakt und Beziehung ist es für die Leitung des Seminars wichtig und interessant zu erfahren, wie die Teilnehmer ihren persönlichen Lernzuwachs einschätzen. Diese Reflexion fördert zudem die bewusste Wahrnehmung der Teilnehmer in Blick auf ihre Lernprozesse. Aus diesem Grund soll hier wiederum exemplarisch der *Ertrag* eines Wochenendes mit Studierenden vorgestellt werden:

Die wichtigste Erfahrung für mich war...

- die Differenzierung der Wahrnehmung in die drei Bereiche (außen, innen, Phantasie);
- zu erkennen, dass Schüler ganz andere Wahrnehmungen haben als ich;
- das Anrempeln eines Schülers nicht *eindeutig* als Fehlverhalten zu deuten;
- der Gedanke der kultivierten Unsicherheit;
- die Arbeit mit der Wahrnehmung des Gesichts;
- die Bewusstheit zu haben, wann ich phantasie und wann ich tatsächlich wahrnehme;

Bezüglich meiner Kontakt- und Beziehungsmuster wurde mir bewusst, ...

- dass ich vielen Menschen ungerechterweise Negatives in meiner Phantasie unterstelle;
- wie ich oftmals mit Scheuklappen durch die Welt laufe und Menschen nicht anschau;
- wie interessant es ist, Menschen ins Gesicht zu schauen;
- wie schnell ich spreche und welche Füllwörter ich verwende;
- wie wichtig es als Lehrerin ist, immer wieder zu vergeben, den Augenblick zu sehen und den Schülern eine neue Chance zu geben;
- wie gut es mir tut, ein Wochenende lang viel in Kontakt zu sein und Beziehungen zu leben;

2.2.13 Reflexion des Lehrertrainings: Verortung im Gesamt

Der Fokus des oben beschriebenen Lehrertrainings liegt auf Kontakt und Beziehung. Auch in diesem lassen sich jedoch wieder Bezüge zu allen drei Kompetenzbereichen festmachen, in denen die oben vorgestellten Untersuchungen Entwicklungsbedarf aufgezeigt haben:

Wahrnehmung

Die *Reflexion ihrer Rolle als Religionslehrer* gelingt den Teilnehmern dieses Lehrertrainings sicher durch die Auseinandersetzung mit Martin Bubers Beziehungsbegriff und der Theorie zum persönlichen Kontakt und zur kultivierten Unsicherheit. Wird die Liste der Lehrerverhaltensweisen nach Kathy Larson eingesetzt, bietet auch diese die Chance, für sich selbst klarzumachen, was jeder einzelne für sein Religionslehrersein als notwendig und wichtig beziehungsweise unwichtig erachtet. An der Arbeit an verschiedenen Schulsituationen im Rollenspiel wird den Teilnehmern bewusst, wie sie im Alltag reagieren, wie schwierig es ist, den Standpunkt der Schüler mit einzubeziehen, eigene Resonanzen zu geben und veraltete Schutzmechanismen fallen zu lassen.

Eine *Förderung der Bewusstheit* wird explizit durch die differenzierende Darstellung der Wahrnehmungsbereiche nach Stevens und implizit durch jede einzelne Übung des Trainings erreicht. Da das gestalttherapeutische Kontakt- und Beziehungsverständnis grundlegend die Bewusstheit der Interagierenden benötigt, ist Bewusstheit Voraussetzung für alle Arbeit in diesem Zusammenhang. Darin eingeschlossen ist auch die *Förderung der sozial-kommunikativen Kompetenz*. Sowohl durch die theoretischen Bausteine zum gestalttherapeutischen Kontakt- und Beziehungsverständnis, als auch durch den Stimmzyklus und die angeführten Trainingselemente werden sich die Teilnehmer ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz bewusst und entdecken Wachstumschancen.

Kontakt und Beziehung

Durch die beschriebenen Übungen sind für die Teilnehmer ohne Zweifel persönliche Erfahrungen möglich, die ihren Blick für den einzelnen Schüler schärfen. Durch die bewusste Wahrnehmung eigener Kontaktmuster, sei es in der Anfangsphase des Wochenendes (Übung „Ich nehme wahr“ – „Ich denke mir“; „Aura“; „Hände kennen lernen“), in der intensiveren Selbsterfahrung („Wahrnehmung des eigenen Gesichts“; Stimmzyklus) oder im Trainingselement, das sich direkt auf die Schule bezieht, setzen sie sich intensiv mit sich

selbst auseinander und arbeiten an ihrer Kontakt- und Beziehungsfähigkeit. Dadurch entwickeln sie die Fähigkeit, auch in ihrem Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler zu unterstützen.⁷⁵

Nehmen die Teilnehmer das Konzept der „Ich-Du-Beziehung“ Bubers ernst und versuchen, die „kultivierte Unsicherheit“ in ihren Alltag zu integrieren, dann haben sie die Relevanz einer pädagogischen Beziehung, die von „Wechselseitigkeit, Achtung und Vertrauen“⁷⁶ geprägt ist, erkannt. In den praktischen Beispielen, die zu den einzelnen Bausteinen genannt werden, wird klar, dass die Teilnehmer hier erste Schritte gehen können. In der Theorie ist die Zielvorstellung relativ einfach, sich als einen wertschätzenden und annehmenden Gesprächspartner der Schüler zu sehen. Schwierig wird dies, wie wir gesehen haben, in der Praxis.

Spiritualität

In einem Lehrertraining zu „Kontakt und Beziehung“ handelt es sich *nicht* um ein spirituelles Angebot. Es ist jedoch ein offener Raum für emotionale und „gedankliche Auseinandersetzung“⁷⁷, in den die Teilnehmer ihre Person und ihre religiösen Vorstellungen einbringen können und in dem ein ergebnisoffenes Gespräch unter Kollegen möglich ist. Grundlegend ist hierfür zunächst der Kontakt der Teilnehmer zu sich selbst und untereinander. Durch aufeinander aufbauende Übungen wird dieser Kontakt ermöglicht: zunächst zu sich selbst („Wie bin ich gerade da?“), dann zu einem Partner („Ich nehme wahr“ - „Ich denke mir“; „Aura“) und schließlich zur ganzen Gruppe („Hände kennen lernen“).

Im „Wahrnehmen des eigenen Gesichts“ können sich die Teilnehmer ihrer Wertschätzung für sich selbst bewusst werden, eine Wertschätzung und Liebe, die ihnen zunächst von Gott entgegengebracht wird⁷⁸. Diese und die Akzeptanz der eigenen Stärken und Schwächen sind Voraussetzungen für die Wertschätzung anderer Menschen und damit für die Möglichkeit eines Ich-Du-Kontakts unabdingbar. Die Beispiele der Arbeit zeigen, dass

⁷⁵ Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 140: Feige und Tzscheetzsch beschreiben es als das „untergründige Hauptanliegen“, der von ihnen untersuchten katholischen Grund-, Haupt- und Sonder-/Förderschul-Lehrer, die Selbstfindung und Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler zu fördern.

⁷⁶ Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, a.a.O., S. 204.

⁷⁷ Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., 79.

⁷⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen von Wilhelm Breuning zu 1 Joh 4,7-8 („Liebe Brüder, wir wollen einander lieben; denn die Liebe ist aus Gott, und jeder der liebt, stammt von Gott und erkennt Gott. Wer nicht liebt, hat Gott nicht erkannt; denn Gott ist die Liebe.“) im Lexikon der katholischen Dogmatik (Wilhelm Breuning, Artikel „Liebe“, in: Wolfgang Beinert, Lexikon der katholischen Dogmatik, Freiburg ¹1987, S. 347-349, hier: S. 348). Breuning macht hier auch darauf aufmerksam, dass es die Aufgabe der Theologie sei, Gott als den Liebenden zu verkünden und daraus „Impulse zu gewinnen, damit die Liebe auch als menschlicher Basisvollzug gesehen werden kann, der alle Lebensbereiche umfasst“ (Ebd.).

dadurch sowohl die eigene Gottesbeziehung (Bild 2: Gott im Symbol der Sonne) als auch der Umgang mit Verantwortung und Schuld (Bild 4: Mund schiebt Verantwortung für dunkle Seite weg) reflektiert werden kann. Die Grundlage, andere Menschen wert zu schätzen, liegt darin, sie überhaupt zu sehen (Bild 1) und auch darin, sich immer wieder von ihnen abzugrenzen, eigene Bedürfnisse und Grenzen zu spüren und sich seiner selbst bewusst zu sein (Bild 3).

Mit Joseph Zinker, Carter Heyward⁷⁹ und Otto Hermann Pesch⁸⁰ soll darauf hingewiesen werden, dass ohne Kontakt zu Menschen und ohne Beziehung mit Menschen natürlich auch kein Kontakt und keine Beziehung zu Gott möglich ist.

Auch in diesem Lehrertraining wird deutlich, dass die Kompetenzbereiche nicht messerscharf zu trennen sind: Elemente der Bewusstheit sind basal für die Kontakt- und Beziehungskompetenz, andererseits steigern die Teilnehmer gleichzeitig ihre Bewusstheit, wenn sie ihre Kontakt- und Beziehungsmuster reflektieren. Die Spiritualität der Teilnehmer wird in verschiedensten Facetten thematisiert, je nachdem wie viel Interesse und Gesprächsbedarf bei den Einzelnen vorhanden ist.

⁷⁹ Vgl. Martin Buber (ders., Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 10); Joseph Zinker, Gestalttherapie als kreativer Prozess, a.a.O., S. 26; Carter Heyward, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart (¹1986) ⁴1992 (Originalausgabe: The Redemption of God. A Theology of Mutual Relation, New York ¹1982).

⁸⁰ Vgl. Otto Hermann Pesch, Artikel „Liebe C. Dogmatisch“, in: Peter Eicher (Hrsg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Band 2, München 2005, S. 489-505, hier: S. 499.

2.3 Lehrertraining zum Thema Spiritualität: Bausteine, Beispiele, Reflexion

2.3.1 Vorüberlegungen

Die Gestalttherapie ist ein psychotherapeutisches Verfahren, um Menschen persönliches Wachstum und Entwicklung zu ermöglichen. Sie ist prinzipiell offen für alle Bereiche, die ein Mensch entwickeln will, auch für seine Spiritualität. Dazu zählt sicher eine Spiritualität, die allgemein betrachtet als „Identität mitbildende, ganzheitliche Gestaltwerdung individueller Religiosität“⁸¹ bezeichnet werden kann. Auch der Begriff einer Spiritualität, der sich im Gefolge der „Neuen Religiosität“⁸² und des New Age an keinen konkreten geschichtlichen Anspruch eines personalen Gottes bindet, ist hier verortet.⁸³ Sieht man allerdings die Grundorientierung einer christlichen Spiritualität am Evangelium und an der Gestalt Jesu,⁸⁴ dann lässt sich schnell die Diskrepanz zwischen Gestalttherapie und christlicher Spiritualität erkennen. Die christliche Spiritualität richtet sich aus am biblischen Gott, an Jesus Christus, am Heiligen Geist, an der Botschaft des Alten und des Neuen Testaments, am Schöpfungsglauben und an dem Glauben an die Gnade Gottes – um nur ein paar elementare Gesichtspunkte herauszustellen.

Die Gestalttherapie hat andere Schwerpunkte, die ursprünglich nicht im Kontext der *christlichen* Spiritualität verortet sind: Die Einflüsse des Existentialismus, der Phänomenologie, der Gestaltpsychologie, der Organismus-Konzeption, des differentiellen Denkens und des Taoismus beziehungsweise des Zen hatten ihre Wirkung auf die Konzepte der Bewusstheit, das Prinzip des Hier und Jetzt, die Verantwortung und den Kontakt und die Beziehung. Offensichtliche Berührungspunkte zu Religion und Spiritualität gibt es innerhalb der Gestalttherapie nur zu östlichen Religionen. Eine Ausnahme ist die Rezeption des Buber'schen Beziehungsverständnisses.

Konsequenz: Wenn es darum geht, spirituelle Angebote zu machen, wie von den Religionslehrern durch alle Untersuchungen hindurch gefordert, oder „Einübung in spirituelle Praxis“ anzubieten, woran zum Beispiel 36 Prozent der katholischen Religionslehrer Baden-

⁸¹ Hubert Tremml, Artikel Spiritualität. VI. Praktisch-theologisch. 2. Religionspädagogisch, in: LThK³ 2000. Bd. 9, Sp. 859.

⁸² Josef Sudbrack, Artikel Spiritualität. VII. Neureligiös, in: Ebd., Sp. 860.

⁸³ Der Gestalttherapeut *Erhard Doubrawa* kann so in seinem Vorwort zu einem Buch von *Stefan Blankertz* über Meister Eckhart schreiben: „Meister Eckhart ist ein christlicher Mystiker. Es geht ihm um Gott und darum, wie sich der Mensch mit Gott vereinigen könne. ... Es ist allerdings keine Voraussetzung dafür, die heilende Kraft von Meister Eckharts Gedanken in sich fruchtbar werden zu lassen, sich zu einem speziellen Glauben zu bekennen oder überhaupt an einen persönlichen Gott zu glauben.“ (Erhard Doubrawa, Einleitung, in: Stefan Blankertz, Heilende Texte. Meister Eckhart, Wuppertal 2005, S. 8-9). Vgl. hierzu auch Anton A. Bucher, Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim/ Basel 2007.

⁸⁴ Vgl. Bernhard Fragling, Artikel Spiritualität. IV Systematisch-theologisch, in: LThK³ 2000, Bd. 9, Sp. 856.

Württembergs⁸⁵ großes oder sehr großes Interesse haben, dann stößt die Gestalttherapie an ihre Grenzen.⁸⁶ Aus diesem Grund werden hier auch nur einzelne Bausteine vorgestellt, die sich direkt auf die Fortbildungswünsche der Religionslehrer beziehen und diesen zugeordnet werden.

Trotz aller Grenzen gibt es bei genauerer Betrachtung Berührungspunkte und Brücken, die hier nun im Kontext der vorgestellten Untersuchungen (Teil I 2.1) benannt werden sollen: Die Religionslehrer der vorgestellten Untersuchungen wünschen sich „offene Räume für gedankliche Auseinandersetzungen“ und die Möglichkeit zur „Reflexion ihrer Glaubensentwicklung“. Für diesen „Bereich der Spiritualität“ kann die Gestalttherapie Bausteine gerade dann offerieren, wenn, wie es der katholische Theologe *Hubert Tremml* fordert, auf „eine Offenheit für die immer schon angestoßenen, biographisch so unterschiedlichen spirituellen Wege ... welche auch außerhalb des genuin kirchlichen Raumes ... besritten werden“⁸⁷ Wert gelegt werden soll.

Die Gestalttherapie kann Menschen darin unterstützen, wie es der bekannte amerikanische Pastoralpsychologe *Howard Clinebell*⁸⁸ (1922-2005) formuliert, von „Wachstum hemmenden zu Wachstum fördernden religiösen Erfahrungen zu kommen.“⁸⁹ Grundlegend dafür ist die Betonung der Bewusstheit und der Gegenwart. Die „awareness“, die für Perls eine der wichtigsten therapeutischen Faktoren war, ermöglicht alte, verhärtete oder verdrängte Strukturen aufzulösen und persönlich zu wachsen. Solange die Bewusstheit nicht vorhanden ist, kann sich der Mensch nicht entwickeln und bleibt in neurotischen Mustern verhaftet. Hinzu kommt, dass die Bewusstheit nur im „Hier und Jetzt“ möglich ist, denn nur in der Gegenwart können Menschen etwas wahrnehmen. Neurotische Menschen halten sich oftmals in der Vergangenheit oder in der Zukunft auf, das Leben erlebt der Mensch allerdings nur in der Mitte dieser beiden Pole, in der Gegenwart.

Hier zeigen sich die ersten Parallelen: Auch in der christlichen Spiritualität ist Bewusstheit im *Hier und Jetzt* erforderlich. Um sich spirituell zu entwickeln, ist es notwendig, in wachsender Bewusstheit zu erfahren, was gegenwärtig ist. So konzentriert sich zum Beispiel

⁸⁵ Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 14 und 38/39.

⁸⁶ Vgl. Teil III 2.4.3.3 Grenzen – aus der Perspektive der Theologie.

⁸⁷ Hubert Tremml, Artikel Spiritualität, a.a.O., Sp. 859.

⁸⁸ Howard Clinebell, ein Pionier der Pastoralpsychologie, war Professor für Pastoralpsychologie und beratende Seelsorge an der School of Theology in Claremont (Kalifornien) und klinischer Direktor des Pomona Valley Counseling and Growth Center.

⁸⁹ Howard Clinebell, Wachsen und Hoffen. Band 2. Beiträge zur wachstumsorientierten Beratung aus traditionellen und zeitgenössischen Therapien, München ¹1983 (Original: Contemporary Growth Therapies. Resources for Actualizing Human Wholeness, Nashville ¹1981), S. 170.

jede Einführung in christliche Stilleübungen und Meditation wesentlich auf die Bewusstheit und das gegenwärtige Erleben ihrer Teilnehmer. Ludwig Frambach, evangelischer Pfarrer und Gestalttherapeut, spricht sogar von der Möglichkeit, das „Hier und Jetzt“ als eine Art Mantra zu verwenden, das helfen kann, den Geist zu zentrieren. Er schlägt hierzu vor, beim Einatmen lautlos „Hier“, das „und“ beim Innehalten und das „Jetzt“ beim Ausatmen zu sprechen. Dieses Mantra komprimiert den „Sinn und Zweck spiritueller Übungspraxis ... : Einübung ins Da-Sein, in Geistesgegenwart.“⁹⁰

2.3.2 Offene Räume für gedankliche Auseinandersetzung

Betrachten wir zunächst noch einmal die Bedürfnisse der Religionslehrer, die unter der Überschrift „Offene Räume für gedankliche Auseinandersetzung“ zusammengefasst wurden:

Die Religionslehrer erleben Spiritualität in der Regel dann als Unterstützung, wenn offene Räume vorhanden sind, die ergebnisoffene Gespräche zulassen. Autoritäre, moralistische oder legalistische Vorstellungen behindern und verhindern die Bewusstheit der Religionslehrer von ihren eigenen geistigen Kräften – in den Worten des II. Vatikanums – die Bewusstheit vom „gemeinsamen Priestertum der Gläubigen.“⁹¹ Hier kann die Gestalttherapie Bausteine bieten, eigene geistige Kräfte zu spüren und die Wahrnehmung davon zu schulen, wie Religionslehrer ihre Kraft an andere Menschen oder Autoritäten abgeben. Eine mögliche Übung, die Religionslehrern helfen kann, ihre Kraft und ihr Reaktionsvermögen zurückzuholen, kann das Bewusstmachen von Ängsten sein:

„Ich fürchte mich vor...“ „Ich würde gern...“⁹²

Tauschen sie Sätze aus, die mit „Ich fürchte mich vor...“ anfangen und zählen Sie in den nächsten fünf Minuten auf, was Sie alles zu tun fürchten ...

Wiederholen Sie diese Sätze, aber statt „Ich fürchte mich vor...“ sagen Sie die Worte „Ich würde gern...“. Sagen Sie die Sätze im Wechsel mit dem Partner, nur mit dieser einen Abwandlung. Nehmen Sie wahr, was Sie bei jedem Satz empfinden. Was ist es,

⁹⁰ Ludwig Frambach, Wege der Spiritualität und der gestalttherapeutische Ansatz, in: Rainer Halmen (Hrsg.), Gestalt in Aktion: Praxisfelder und Perspektiven der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik, Berlin 1997, S. 31-41, hier: S. 35.

⁹¹ Vgl. Lumen Gentium 10.

⁹² Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 84.

das die Anziehungskraft ausübt, das betreffende Risiko einzugehen, und was wäre der mögliche Gewinn?

Bitte machen Sie sich klar, dass die Befriedigung wichtiger Wünsche durch viele Ihrer Befürchtungen verhindert wird. Dann wiederholen Sie den Satz, der mit „Ich würde gern ...“ anfängt. Und fügen Sie gleich etwas hinzu, was Ihnen gerade einfällt. Lassen Sie sich hierfür fünf Minuten Zeit ...

Erzählen Sie nun einander, was Sie empfunden haben. Haben Sie einige Ihrer Wünsche und möglichen Gewinne wahrgenommen, die Sie aber wegen Ihrer Befürchtungen nicht erreichen können? Was haben Sie sonst noch wahrgenommen?

Eine ähnliche Übung stellt Howard Clinebell vor, der Schwerpunkt liegt bei ihm allerdings auf der Bewusstheit der Teilnehmer über die Verantwortung für ihre negativen Phantasien. Er ermuntert seine Teilnehmer, sich in den Momenten, in denen sie Angst vor bestimmten Handlungen oder Situationen verspüren, den folgenden Satz so oft wie möglich zu vervollständigen:

„Ich mache mir jetzt gerade *selbst* Angst in der Phantasie, dass...“⁹³

Es ist zu erwarten, dass den Religionslehrern verschiedene katastrophale Erwartungen einfallen werden, an die sie ihre eigene Kraft abgeben. Wenn sie ihre Phantasie bewusst von dem trennen, was in der Realität zu erfahren ist, können sie ihre Energie darauf richten, sich erfolgreich auf das vorzubereiten, was auf sie zukommen wird.⁹⁴

Eine weitere Übung, die in diesem Zusammenhang für Religionslehrer sehr hilfreich sein kann, konzentriert sich auf die eigene Verantwortung:

„Ich kann nicht ...“ – „Ich will nicht ...“⁹⁵

Sagen Sie abwechselnd Sätze zueinander, die mit den Worten „Ich kann nicht ...“ anfangen, und zählen Sie die Dinge auf, die Sie nicht tun können ...

(nach 5 Minuten)

Nehmen Sie nun die eben gesprochenen Sätze und ersetzen das „Ich kann nicht ...“ durch „Ich will nicht ...“ und sagen Sie die neuen Sätze abwechselnd zueinander.

Sagen sie genau dasselbe wie vorher, nur mit dieser Abänderung, und lassen Sie sich Zeit, wahrzunehmen, was Sie dabei empfinden.

Handelt es sich um etwas wirklich Unmögliches, oder ist es etwas Mögliches, das zu tun Sie sich weigern?

⁹³ Howard Clinebell, *Wachsen und Hoffen*. Band 2, a.a.O., S. 177.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Vgl. John O. Stevens, *Die Kunst der Wahrnehmung*, a.a.O., S. 82-83.

Bitte erforschen Sie, ob Sie zur Ausführung imstande wären ... Nehmen Sie andererseits auch die Tragkraft Ihrer Weigerung wahr

Dann wiederholen Sie den Satz, der mit „Ich will nicht ...“ anfängt, und fügen sofort etwas an, das Ihnen dazu einfällt.

(nach 5 Minuten)

Jetzt erzählen Sie einander, was Sie dabei empfunden haben. War es ein Gefühl der Kraft, als Sie die Verantwortung für Ihre Weigerung übernahmen, indem Sie „Ich will nicht“ sagten? ... Was haben Sie sonst noch entdeckt?

Indem Menschen sich durch bestimmte wiederkehrende Sätze („Ich fürchte mich vor ...“ oder „Ich kann nicht ...“) selbst hypnotisieren, berauben sie sich ihrer eigenen Kräfte und halten sich für weniger kompetent als sie sind. Sie stellen sich selbst als schwach dar und erkennen ihren eigenen Wert nicht mehr. Natürlich ist dieser Mechanismus, der sich durch die oben genannten Satzanfänge ausdrückt, nicht einfach durch den Gebrauch der neuen aufgehoben. Es können verständlicherweise nicht alle Sätze eins zu eins ausgetauscht werden. Sinn dieser Übungen ist es, die eigene Verantwortung in diesem Mechanismus bewusst zu machen und den Teilnehmern die eigene Kraft wieder spüren zu lassen. Sätze, die mit „Ich würde gern ...“ anfangen, machen bewusst, wofür es sich lohnen würde, sich zu engagieren. Sie machen ein Ziel deutlich, auf das hin sich die einzelnen Teilnehmer bewegen können – wenn sie sich dafür entscheiden. „Ich will nicht ...“ drückt hingegen die Möglichkeit zur Ablehnung aus und bietet den Teilnehmern die Chance, ihre Kraft zu spüren, die es ihnen ermöglicht, Widerstand zu leisten. Dies ermöglicht ihnen, nicht aus falsch verstandener Nächstenliebe zu allem „Ja und Amen“ zu sagen und durch das Ernstnehmen der eigenen Bedürfnisse, das „Liebe deinen Nächsten, *wie dich selbst*“ (Mk 12,31) ein Stück weit zu realisieren. Die Übungen wollen den Teilnehmern außerdem die Möglichkeit geben, zu entdecken, dass viele Dinge möglich sind und es viele Alternativen gibt, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und seine Bedürfnisse zu befriedigen.

Erfahrungswerte: Teilnehmern eines Lehrertrainings wurde durch die letztgenannte Übung bewusst, dass sie durch den Gebrauch des „Ich will nicht ...“ viel mehr Verantwortung übernehmen als durch „Ich kann nicht ...“. Sie beschrieben ein kraftvolles Gefühl, gleichzeitig fühlten sie sich viel mehr bei sich selbst, was sich auch dadurch ausdrückte, dass sie die „Ich will nicht“-Sätze mehr von innen sprachen. Klar wurde natürlich auch, dass ein Wechsel der Satzanfänge nicht für alle Situationen passend ist: Fliegen können wir Menschen zum Beispiel wirklich nicht – das hat nichts mit unserem Willen zu tun.

„Offene Räume“ können auch geschaffen werden, wenn an einem Lehrertrainingswochenende die Möglichkeit zu Meditation und Gottesdienst auf freiwilliger Basis angeboten werden. Erfahrungsgemäß werden diese Angebote gerne angenommen und die Feier eines selbst gestalteten Gottesdienstes am Ende eines Trainings hat eine besondere Intensität. Erfahrungen, die in der Selbsterfahrung gemacht wurden, können hier im liturgischen Kontext vor Gott gebracht werden und spirituelle Erlebnisse, die in der Liturgie erfahren werden, wirken in den Alltag hinein.

Richten wir den Blick wieder auf die empirischen Untersuchungen, dann ist neben dem Bedürfnis nach „offenen Räumen“ auch das Interesse der Religionslehrer erkennbar, ihre bisherige Glaubensgeschichte aufzuarbeiten und sich über religiöse Fragen auszutauschen. Dies wird in dem Punkt „Reflexion der Glaubensbiographie“ zusammengefasst.

2.3.3 Reflexion der Glaubensbiographie

Gottesbeziehung

Im gestalttherapeutischen Lehrertraining kann auch die Beziehung der Teilnehmer zu Gott thematisiert werden. Ziel ist es dabei, alle Gefühle Gott gegenüber zu erleben und auszudrücken – auch die gesellschaftlich wie binnenkirchlich weniger akzeptierten wie Ärger, Wut, Einsamkeit und Ohnmacht. Methodisch ist es möglich, mit den Teilnehmern zunächst einen Lob- und einen Klagepsalm zu lesen und zu besprechen. Nun können die Teilnehmer eingeladen werden, selbst einen Psalm zu schreiben. Sie artikulieren das, was sie Gott von sich mitteilen möchten und achten dabei auf ihre Gefühle. Diese neuen Psalmtexte werden anschließend in der Gruppe vorgestellt und besprochen. Hierbei kann darauf geachtet werden, wo Gefühle zurückgehalten oder blockiert werden. Das Augenmerk sollte dabei auch darauf gerichtet sein, wie die Teilnehmer mehr Bewusstheit davon erlangen können, welche – möglicherweise problematischen – Erfahrungen sie unbewusst auf Gott oder andere Mitmenschen übertragen. Wenn sich die Teilnehmer dessen bewusst werden, gelingt es ihnen in der Regel die Andersartigkeit Gottes und der Mitmenschen zu erfahren und zu achten.⁹⁶

⁹⁶ Vgl. Wilfried Faber, Mich um Gottes Willen mehr sein lassen, a.a.O., S. 49.

Ich bin gekommen, um die Sünder zu rufen, nicht die Gerechten (Mk 2,17)

Ein weiterer Baustein der Reflexion der Glaubensbiographie kann die Integration bisher abgelehnter Persönlichkeitsanteile betreffen. Viele Menschen, die eine traditionell christliche Sozialisation erlebten, haben gelernt, danach zu streben möglichst „gut“ und „fromm“ zu sein. Nachdem Menschen aber immer wieder scheitern, im christlichen Sprachgebrauch „sündigen“, kann es passieren, dass stark religiöse Menschen damit beginnen, sich selbst wegen ihrer „schlechten“ oder „sündigen“ Anteile abzuwerten. Möglicherweise spalten sie diese Anteile auch von sich ab und versuchen, dadurch den Leidensdruck zu mindern. Mit beiden Verhaltensweisen werden sie jedoch in der Regel weder „fromm“ noch „gut“, sondern quälen sich selbst damit, weil sie doch immer wieder scheitern. Die Gestalttherapie kann in solchen Momenten insofern unterstützend wirken, als sie die Teilnehmer eines Trainings durch ihr Prinzip der Bewusstheit anleiten kann, realistisch wahrzunehmen, was ist: Stärken, Begabungen, Gutes, angenehme Gefühle *und auch* Schwächen, Defizite, Schlechtes und unangenehme Gefühle.

Durch Wahrnehmungsübungen besteht die Möglichkeit, sich dieser Anteile bewusst zu werden. Folgende Partnerübung⁹⁷, die an die israelitische Exilszeit in Ägypten anknüpft, ermöglicht zum Beispiel Bewusstheit zum Themenbereich „Macht – Ohnmacht“:

Pharao und Hebräer

Einigen Sie sich, wer von Ihnen Pharao und wer Hebräer ist...

Stellen Sie sich vor, Sie sind der Pharao in Ägypten und haben die Macht, über die hebräischen Sklaven zu bestimmen. Sie als Hebräer, stehen in der Macht des Pharaos und haben das zu tun hat, was er Ihnen befiehlt.

Spüren Sie nun zunächst mit geschlossenen Augen nach, wie es Ihnen in dieser Rolle geht. Nun erzählen Sie sich gegenseitig voneinander. Wie fühlen Sie sich? Wie leben Sie und wie gehen miteinander um?

Nach fünf Minuten wechseln Sie bitte die Rollen und versuchen sich zunächst wieder mit geschlossenen Augen in die neue Rolle hineinzusetzen. Erzählen Sie sich nun wieder von sich...

Nehmen Sie nun bewusst wahr, wie es Ihnen mit den beiden Rollen ergangen ist ...

Tauschen Sie sich nun darüber aus, welche Rolle Ihnen leichter fiel. Wie haben sie auf die Rolle Ihres Partners reagiert? Was haben Sie über sich selbst entdeckt?

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 50. Die Idee der Übung stammt von Wilfried Faber, ausformuliert wurde sie vom Autor.

Mit Hilfe der Übung kann den Teilnehmern bewusst werden, welche geheimen Wünsche möglicherweise in ihnen versteckt sind. Ein Teilnehmer, der sich im Alltag eher zurückhaltend und angepasst verhält, erfährt zum Beispiel welche Genugtuung er dabei empfindet, seine Hebräer zu kommandieren und herumzuschicken. Einem anderen wird vielleicht bewusst, dass er es auf gewisse Weise ganz schön findet, herumgeschickt zu werden. Diese Erfahrungen sind für die Teilnehmer verständlicherweise nicht immer angenehm. Das nach innen wie außen präsentierte Selbstbild bekommt Risse, Schattenseiten kommen zum Vorschein. Theologisch betrachtet kann man in diesem Schritt einen Schritt auf Gott zu sehen, der uns durch Jesus die Zusage macht, uns so zu akzeptieren, wie wir sind. Mit allen Anteilen, mit unseren hellen und dunklen Seiten.⁹⁸

Für den Themenbereich „Gut und Böse“ ist es möglich, die obige Übung im Sinne von John Stevens zu verändern.⁹⁹ Ein Partner ist zunächst „gut“ und der andere „böse“. Nun erzählen sie sich, wie sie leben, was sie fühlen und was sie gewöhnlich tun. Dabei beobachten die Partner besonders ihre Stimme und die nonverbale Kommunikation. Nach fünf Minuten tauschen sie ihre Rollen und verfahren wie oben. Anschließend erzählen sie sich, wie es ihnen mit der Übung ergangen ist, wie sie sich in welcher Rolle gefühlt haben und welche ihnen besser gefallen hat. Natürlich wird auch hier gefragt, ob die Teilnehmer bei der Übung etwas über sich selbst entdeckt haben.

Auch durch diese Übung können bisher abgelehnte, verdrängte und nicht bewusste Persönlichkeitsanteile erlaubt und zum Gegenstand der Bewusstheit werden. Bewusstwerden heißt in diesem Fall, sich auch mit diesen ungeliebten Anteilen zu versöhnen. Die Reflexion der Glaubensentwicklung kann schließlich auch die Furcht nehmen, dass diese „bösen“ Anteile die Herrschaft über den betroffenen Menschen erhalten. Sie verlieren ihre furchterregende Größe und Macht.

Durch die Versöhnung mit den eigenen Schwächen fällt es den Religionslehrern dann vielleicht auch leichter, für die Andersartigkeit und Schwachheit ihrer Schüler Verständnis aufzubringen und sie in ihrer Einzigartigkeit zu akzeptieren. Dieses Akzeptieren der eigenen Schwächen und der der anderen, erinnert an die Mahnung Paulus: „Denn worin du den anderen richtest, darin verurteilst du dich selber, da du, der Richtende, dasselbe tust.“ (Röm 2,1). Die Wertschätzung für sich selbst ist dafür sicher eine unbedingte Vorausset-

⁹⁸ Ludwig Frambach hat sich mit dem Prozessverständnis der Gestalttherapie intensiv auseinandergesetzt und in seinem Buch „Identität und Befreiung“ (ders, Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität, a.a.O.) Parallelen zu der Entwicklung der christlichen Spiritualität aufgezeigt.

⁹⁹ Vgl. John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, a.a.O., S. 181-182: Übung „Gut-Böse“.

zung. Außerdem wird durch das Bewusstwerden der abgelehnten Anteile auch wieder die Energie frei, die damit beschäftigt war, diese zu verdrängen oder fernzuhalten. Der Mensch kann wieder lebendiger werden.

So stellt die Gestalttherapie also Ideen der Selbstbestrafung in Frage, die die Wertschätzung der Menschen untereinander mindert und Beziehungen erschwert.¹⁰⁰

Beziehung

Im Sinne Bubers sehen Gestalttherapeuten die menschliche Veranlagung, in Beziehung zu anderen Menschen zu leben. Indem sie diese Beziehungen leben, verwirklichen sie sich selbst. Joseph Zinker, amerikanischer Gestalttherapeut der ersten Generation, sieht diese Veranlagung des Menschen, wie Buber, auch in Bezug auf Gott und bezeichnet selbst die Therapie als religiöse Erfahrung:

„Dieser Prozess, in dem wir uns ganz auf einen anderen einstellen, ohne unser Identitätsgefühl zu verlieren, ohne unsere Grenzen zu verlieren, kann eine tief bewegende Erfahrung sein. ...

Wenn ich den anderen ganz erlebe, ihn annehme, wenn ich den Fluss seines Fühlens erlebe, die Schönheit der Bewegung, des Ausdrucks, der Sehnsucht, dann begreife ich die Bedeutung von Ehrfurcht, Heiligkeit und die Gegenwart Gottes. ...

Nur nach einer solchen engen Transaktion mit einem anderen Menschen können wir in höher steigende, religiöse Transaktionen eintreten. Um mit Gott sprechen zu können, muss man erst seinen Narzissmus aufgeben, und um seinen Narzissmus aufgeben zu können, muss man in einen wirklichen Dialog mit einem Mitmenschen eintreten: Wer mit Gott sprechen will, muss mit den Mitmenschen sprechen.“¹⁰¹

Dieser Text kann in einem Lehrertraining mit den Teilnehmern gelesen und diskutiert werden. Gestalttherapeutische Übungen, die den Kontakt und die Beziehung der Teilnehmer untereinander fördern, werden im Lehrertraining zur Beziehung (vgl. III 2.2) ausführlich dargestellt. Aus diesem Grund wird hier auf eine praktische Darstellung verzichtet. Hin- gewiesen werden soll allerdings noch auf *Carter Heywards* feministische Theologie der Beziehung. Die amerikanische, evangelische Theologieprofessorin entwickelt in ihrem Buch „Und sie rührte sein Kleid an“¹⁰² eine Rede von Gott, die – basierend auf dem Be- ziehungsverständnis Martin Bubers und ähnlich wie der Gestalttherapeut Joseph Zinker –

¹⁰⁰ Vgl. Howard Clinebell, *Wachsen und Hoffen* 2, a.a.O., S. 170-171.

¹⁰¹ Joseph Zinker, *Gestalttherapie als kreativer Prozess*, a.a.O., S. 26.

¹⁰² Carter Heyward, *Und sie rührte sein Kleid an*, a.a.O.

in der Beziehung der Menschen untereinander die Wirksamkeit und Macht Gottes beschreibt. Bei ihr kommen sich eine spezifisch weibliche, christliche Spiritualität und das gestalttherapeutische Beziehungsverständnis sehr nahe.

Eine Übung, die sich noch einmal konkret mit der Gottesbeziehung auseinandersetzt, soll am Schluss vorgestellt werden. Die Teilnehmer erhalten durch sie die Chance, ihre Aufmerksamkeit und Bewusstheit auf ihre üblichen Kommunikationsformen im Gottesdienst zu lenken.¹⁰³ Es geht dabei darum, den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, mehr Kongruenz zwischen ihrer äußeren Körperhaltung und ihrer inneren Gefühlswelt zu erreichen:

Nehmen Sie bitte eine Körperhaltung der Offenheit ein: Ein erhobenes Gesicht, offene Arme, und spüren Sie, welche Worte Ihnen dabei in den Sinn kommen. Sprechen Sie die Worte aus und spüren Sie nach, welche Impulse Ihr Körper Ihnen gibt, sich zu verändern. Sie können alles, was Sie denken, sich vorstellen und fühlen auf der Beziehungsebene, das heißt mit ihrem Körper, zum Ausdruck bringen.

Was geschieht mit Ihnen, wenn Sie sich nun hinknien, ... wenn Sie sich fallen lassen, ... wenn Sie den Blick senken, wenn Sie die Hände falten, ... wenn Sie über Gott nachdenken, ... wenn Sie schweigen? Welche Gefühle Gott gegenüber kommen in Ihnen auf, wenn Sie sich hinsetzen und die Kindersprache verwenden? ... Und wenn Sie etwas zu bekennen haben von irgendeiner Erfahrung oder irgendeiner Schuld, können Sie dazu wirklich stehen, körperlich stehen bleiben? ... Können Sie sich dazu die Erlaubnis geben? ... Können Sie Gott glauben, dass er es Ihnen erlaubt? ...

Und wenn Sie trauern, welche Körperhaltung entsteht, wenn Sie das Trauern voll und ganz zulassen, in welcher Körperhaltung möchten Sie trauern? ...

Nehmen Sie wahr, was Sie blockiert und wo Sie sich daran hindern, mit welchen Gedanken, Vorstellungen und Phantasien Sie sich zum Beispiel im Gottesdienst hindern, das was in Ihnen vorgeht körperlich zum Ausdruck zu bringen? ... Probieren Sie einmal zu sagen: „Ich will in diesem Moment das Risiko nicht eingehen.“ ...

Können Sie sich auch dazu die Erlaubnis geben? Können Sie sich von Gott die Erlaubnis dazu holen?

Die Teilnehmer können sich durch diese Übung alter Gewohnheiten und Erstarrungen des äußeren Ausdrucks, die nicht mehr mit dem inneren Gefühl zusammenpassen, bewusst werden, diese auflösen und innerlich wie äußerlich in Bewegung geraten. Durch das fast

¹⁰³ Die Übung wird vom evangelischen Pfarrer und Psychotherapeuten Siegfried Essen übernommen (Siegfried Essen, Zur Vertiefung der religiösen Dimension mit gestalttherapeutischen Mitteln, a.a.O., S. 181).

spielerische Einnahmen anderer Haltungen und das Erleben ungewohnter Ausdrucksformen ist es auch möglich, die Zusage Gottes annehmen zu lernen: Seine Zusage, dass er uns so akzeptiert und liebt wie wir sind. Gott kennt uns und gibt uns seine Erlaubnis so zu sein, wie wir sind – wir brauchen, beziehungsweise wir können, uns nicht verstellen.

Am Ende soll noch mit Howard Clinebell darauf hingewiesen werden, dass die Gestalttherapie letztlich auch Unterstützung dabei sein kann, lebenswichtige bejahende und sexuelle Energien wahrzunehmen und dadurch die eigene Lebendigkeit zu spüren.¹⁰⁴

Die Verbindung von Selbsterfahrung und Gotteserfahrung, wie sie im gestalttherapeutischen Lehrertraining angestoßen werden kann, ist damit keine unbekannte didaktische Dimension mehr in der Lehreraus- und -fortbildung.¹⁰⁵ Diese Bausteine können dann auch Anregung für die Religionslehrer sein, entsprechende Verknüpfungen in den Unterricht einzubauen.

¹⁰⁴ Vgl. Howard Clinebell, *Wachsen und Hoffen 2*, a.a.O., S. 170-171. Vgl. hierzu auch den Artikel Spiritualität von Bogdan Snela (Bogdan Snela, *Spiritualität*, in: Peter Eicher (Hrsg.), *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*. Band 4, München 2005, S. 174-181). Snela beschreibt dort, ganz im Sinne Clinebells, den neuen spirituellen Menschen, der den Körper als den Ort betrachtet, in dem alles Spirituelle geschieht und der Sexualität daher vorbehaltlos bejaht.

¹⁰⁵ Vgl. Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf¹1982, S. 18. Halbfas beklagt im Jahr 1982 in seinem Standardwerk zur Symboldidaktik unter dem Stichwort „Ein spirituelles Defizit“ unter anderem das Fehlen der Verschränkung von Gotteserfahrung und Selbsterfahrung im Religionsunterricht.

2.4 Gesamtreflexion: Chancen und Grenzen gestalttherapeutischen Lehrertrainings

Drei Konzeptionen gestalttherapeutischen Lehrertrainings wurden vorgestellt, welche eine Praxis anleitende Antwort auf die drei im ersten Teil der Studie als entwicklungsbedürftig herausgearbeiteten Kompetenzbereiche – mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten und ihren Überschneidungen – darstellen. In dieser Gesamtreflexion sollen nun zunächst die Teilnehmer der Trainingskonzepte zum Thema Bewusstheit bzw. Kontakt und Beziehung selbst zu Wort kommen. Wie schätzen sie die gestalttherapeutischen Bausteine ein? Wie äußern sie sich direkt zu den konkreten Kompetenzen? Wie denken sie nach einigen Wochen über ihre persönliche Entwicklung? Es werden hier in Auszügen die Rückmeldungen von Teilnehmern wiedergegeben, die sie nach zwei bis fünf Wochen schriftlich an den Seminarleiter und Autor sandten. Jeder Kompetenzbereich, dem im Vergleich der empirischen Untersuchungen Entwicklungsbedarf zugeschrieben wurde, wird nachfolgend in einem ersten Schritt mit Worten der Teilnehmer und aus der Sicht des Autors kritisch reflektiert. Deutlich zeigen sich hierbei die Chancen sowie die Grenzen des gestalttherapeutischen Trainings. Abrundend werden in einem zweiten Schritt die Chancen und die Grenzen des Lehrertrainings zusammengefasst.

2.4.1. Wahrnehmung – Bewusstheit im Hier und Jetzt

Übernahme und Reflexion der Rolle als Religionslehrer

Die Teilnehmer konnten erste Schritte auf dem Weg des Lehrerwerdens reflektieren. Verschiedene Aspekte wurden ihnen wichtig, unter anderem die Differenzierung der Wahrnehmung:

„Für die Schule habe ich die Sache mit der inneren Wahrnehmung in bestimmten Situationen mitgenommen. Wenn ich bis jetzt über Reaktionen in irgendwelchen Situationen nachdachte, habe ich das gar nicht mit einbezogen.“ (w.)

In diesem Zusammenhang wird auch über die eigene Lehrerpersönlichkeit nachgedacht:

„In einem Seminar ... ging es mal um die ‚Lehrerpersönlichkeit‘. Wir sollten auf einen Zettel schreiben, was wir uns für unsere Persönlichkeit wünschen. Ich habe mir damals eine gute ‚Antenne‘ gewünscht, die mir zeigt, was in den SchülerInnen vorgeht, was sie bewegt, was sie sich wünschen, womit man sie begeistern kann. Das Seminar hat mir zweierlei gezeigt:

a) So eine Antenne kann es nicht wirklich geben. Das Innere des anderen muss mir erstmal verschlossen bleiben (jedenfalls meiner äußeren Wahrnehmung).

b) Ich brauche so eine Antenne gar nicht wirklich. Wichtiger ist, auf Signale zu achten und die richtigen Fragen zu stellen. Dem anderen seine Wahrnehmung mitteilen und nachzuhaken.“ (m.)

Andere Seminarteilnehmer reflektierten das eigene Verhalten und die eigene Außenwirkung:

„Das Wertvollste ... ist, dass ich mir selbst bewusster bin hinsichtlich meiner privaten Situation, aber auch hinsichtlich meines Lehrerverhaltens.“ (w.)

„Für die Lehrertätigkeit kann ich einige Impulse mitnehmen, wie ich auf andere wirke (Stimme, ...), wobei ich auch hier völlig unterschiedliche Rückmeldungen bekommen habe.“ (w.)

Das Lehrertraining konnte die Teilnehmer darin unterstützen, sich ihrer Lehrerrolle bewusster zu werden. Die Differenzierung der Bewusstheit ermöglicht ihnen neue Reaktionsweisen in Konfliktsituationen und eine andere innere Haltung ihren Schülern gegenüber. Gleichzeitig wurde ihnen bewusst, welche Wirkung sie nach außen haben.

Selbstverständnis, Kirche zu sein

Hierzu gab es keine Rückmeldungen. Dieses Selbstverständnis wurde weder im Lehrertraining, noch von den Teilnehmern thematisiert. Hier ist sicherlich eine Grenze des durchgeführten Lehrertrainings zu konstatieren, auch wenn die Teilnehmer eines Lehrertrainings dieses Selbstverständnis ganz natürlich in der Planung und Durchführung eines Gottesdienstes lebten.

Förderung der Bewusstheit

Die Bewusstheit der Teilnehmer wurde durch verschiedene Übungen und sicher auch durch die theoretischen Ausführungen gefördert. Häufig wurde in diesem Zusammenhang die Bewusstheit über den eigenen Standpunkt genannt, die ohne Zweifel das Selbstbewusstsein der Teilnehmer stärken kann:

„Am besten hat mir die Rosenbuschübung gefallen. Zum einen natürlich, weil ich eh gerne male..., zum anderen aber auch, weil ich so was noch nie gemacht habe und gar nicht wusste, dass man auf diese Weise – unbewusst – seine ganze Persönlichkeit ausdrücken kann.“ (w.)

So positiv die Förderung der Bewusstheit von der Mehrheit der Teilnehmer gesehen wird, so positiv wird vereinzelt auch ihr Gegenteil empfunden:

„Es war duftete, mal für sich selber Zeit zu finden und sich auf sich selbst zu konzentrieren, ohne dauernd abgelenkt zu werden (was ich, falls es positive Ablenkung ist, jedoch nach wie vor vorziehe).“ (m.)

Ebenso wichtig war den Teilnehmern, mehr Verständnis für ihre Schüler zu entwickeln und in diesem Zusammenhang einen kräftesparenden Umgang mit Disziplinproblemen zu entwickeln:

„Die ... Übungen, bei denen man sich in sein Gegenüber hineindenkt, können dem Lehrer sicherlich helfen, sich in die Situation seines Schülers hineinzusetzen. Dadurch wird das Verständnis für den Anderen gefördert und es ist wahrscheinlich eher möglich, die Ursachen für Probleme mit Schülern herauszufinden.“ (w.)

Auch hier kann die Bewusstheit von verschiedenen Wahrnehmungsbereichen Unterstützung bieten und den Lehreralltag erleichtern:

„Ich kann nun bewusster wahrnehmen und versuche dies auch im täglichen Leben einzuüben. Vor allem die Erkenntnis, dass ich einige meiner ‚Phantasiewahrnehmungen‘ oft meinem Gegenüber unbewusst unterstelle. Ich versuche nun die Ebenen der Wahrnehmungen klarer zu trennen. Manchmal gelingt es mir, manchmal nicht.“ (m.)

„Was ich auf alle Fälle mitgenommen habe, sind die unterschiedlichen Ebenen der Wahrnehmung, das ganze Thema überhaupt finde ich superwichtig. Was für den einen eine Lappalie ist, fasst der andere als Provokation auf. Da die Ruhe mitzubringen, runterzukommen und sich zu fragen: ‚Was ist eigentlich passiert?‘, und nicht: ‚Wie interpretiere ich das Geschehen?‘, ist schwer, aber bestimmt lernbar. Sich darüber bewusst zu werden, ist der erste Schritt!“ (w.)

In der Arbeit mit ausgebildeten Religionslehrern ist es sinnvoll, hier auch eine realistische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Bedingungsfelder des Religionsunterrichts vorzunehmen, was im Lehrertraining mit Studierenden nicht gemacht wurde. Diese Bestandsaufnahme kann vor einer Überforderung der Lehrer schützen, indem die Selbstansprüche der Lehrer bewusst gemacht und mit den realen Gegebenheiten und Möglichkeiten in der Schule verglichen werden.

Konzentration der Probleme

Nachdem die empirischen Untersuchungen eine Konzentration der beruflichen Probleme bei Dienstanfängern und bei Religionslehrern, die am Ende ihrer Dienstzeit stehen, festmachten, erscheint es legitim, sich bei der Arbeit mit Religionslehrern zunächst auf eine der beiden genannten Gruppen zu konzentrieren. In der vorliegenden Untersuchung waren

dies die Berufsanfänger, beziehungsweise die Studierenden für ein Lehramt in Religion. Sie nahmen das unterstützende Angebot des Lehrertrainings gerne an:

„Besonders wichtig für den Alltag in der Schule ist für mich die ‚kultivierte Unsicherheit‘. Gerade im Referendariat (was ja bald ansteht) wird die Unsicherheit ein ständiger Begleiter sein. Durch die Regeln, die ich im Seminar kennenlernen durfte, sollte es mir möglich sein, diese zu kultivieren und so in der Unsicherheit Sicherheit zu erfahren.“ (m.)

Inwieweit dies gelingen wird, muss sich in der Praxis erweisen. Gedacht ist die Haltung der „kultivierten Unsicherheit“ ursprünglich für Praktiker, die schon lange im Beruf stehen und über entsprechende Sicherheit als Religionslehrer verfügen – nicht bei tatsächlicher Unsicherheit.

Förderung der sozial-kommunikativen Kompetenz

Die Teilnehmer des Lehrertrainings beschreiben, Unterstützung in ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz erfahren zu haben. Dies betrifft die alltägliche Kommunikation genauso wie den Umgang mit Schwierigkeiten:

„Ich denke, dass jemand, der sich seiner selbst und seiner Umwelt bewusst ist, authentischer und glaubwürdiger im schulischen Alltag handeln kann. Zunächst in pädagogischer Hinsicht: ich kann mir zum Beispiel bewusst machen, wie ich bestimmte negative Verhaltensweisen von Schülern empfinde, um dann unter Einbeziehung der äußeren Eindrücke eine meiner Persönlichkeit angemessene Reaktion zu zeigen. Zudem eröffnen sich Ansatzpunkte, das eigene Verhalten im Rahmen des Möglichen zu ändern.“ (w.)

Die Teilnehmer werden für die Deutung von Kommunikation und Verhalten sensibilisiert. Gleichzeitig werden sie ihrer eigenen Verantwortung bewusst:

„Das Wertvollste für mich ist nach wie vor die Erkenntnis, dass man nicht in jedes Wort, das jemand spricht, gleich irgendetwas reininterpretieren darf – dass aber auch jedes Wort von mir (aufgrund Tonfall, Gesichtsausdruck, ...) falsch verstanden werden kann, ohne dass ich es merke.“ (w.)

Ganz vorsichtig und gleichzeitig pragmatisch wird die Relevanz der bewussten Wahrnehmung für den Religionsunterricht erkannt und formuliert:

„Gerade als (Religions-)Lehrer erscheint mir diese Erkenntnis (Dreiteilung der Wahrnehmung) besonders wertvoll zu sein, da im Religionsunterricht über persönliche Themen gesprochen wird. Ich habe selbst schon erlebt, wie Lehrer etwas meinten gehört zu haben, was aber in dieser Weise nicht gesagt wurde. Daher sollte ein Lehrer

stets beim Schüler nachfragen, ob er ihn richtig verstanden hat, bevor Konsequenzen gezogen werden.“ (w.)

Abgrenzung zur Supervision

Supervision, als „eine Beratungsmethode, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird“¹⁰⁶, war und ist mit dem gestalttherapeutischen Lehrertraining nicht intendiert. Sie braucht einen anderen organisatorischen Rahmen und bedingt außerdem die Berufspraxis der Teilnehmer, da Supervision „Szenen, Probleme, Konflikte aus dem beruflichen Alltag“¹⁰⁷ zum Gegenstand hat. Die Konzeption des hier beschriebenen Lehrertrainings fördert vielmehr die Entwicklung der *einzelnen* Person und unterstützt deren Selbstbewusstsein. Supervision hingegen „reflektiert im beruflichen Alltag den ZUSAMMENHANG von handelnder Person, beruflicher Rolle, Organisation und Klientel.“¹⁰⁸

2.4.2 Kontakt und Beziehung – Kontakt- und Beziehungsangebote

Dieser Kompetenzbereich zeigt eine große Nähe zum ersten, in dem es um offene Räume für gedankliche Auseinandersetzung ging. Ohne die obigen Aussagen wiederholen zu wollen, ist darauf hinzuweisen, dass es grundlegend wichtig erscheint, Kontakt und Beziehung zunächst im Lehrertraining selbst zu erfahren:

„Was ich auch jetzt noch (im Unialltag) als äußerst positiv erlebe, ist die ‚Vertrautheit‘ mit den übrigen Seminarteilnehmern, die ich vorher nicht gekannt habe.“ (w.)

Die Teilnehmer wollen mit ihren Schülern in Beziehung leben und dafür Möglichkeiten bieten:

„Gerade im Religionsunterricht sollte ja auch Raum geschaffen werden, damit sich die Schüler persönlich äußern, ausdrücken und einbringen können. Eine vertrauensvolle Atmosphäre ist da bestimmt wichtiger als in der Verbesserung der Matheaufgaben. Von daher denke ich, dass alles, was in irgendeiner Form mit menschlichem Miteinander zu tun hat, nicht nur, aber auch gerade für Religionslehrer hohe Relevanz hat.“ (w.)

¹⁰⁶ Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hrsg.), Ausbildungsinstitute für Supervision, Köln 1997, S. 8.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd., S. 9. Vgl. hierzu die interessante Dokumentation des Supervisionsprozesses eines Religionslehrers von Meinfried Jetzschke (ders., Supervision – Schule – Religion. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirkungsvoll unterstützen, Neukirchen-Vluyn 2006).

Sie erkennen in der „Beziehung“ einen Leitbegriff der Religionspädagogik¹⁰⁹ und sehen ein Spezifikum des Religionsunterrichts im Ernstnehmen und Verwirklichen dieses Begriffes:

„Kontakt und Beziehung sind wichtige Dinge im menschlichen Zusammenleben, das ja hauptsächlich aus Kontakt und Beziehung besteht. Hier hat mir das Seminar ganz neue Impulse gegeben. Und Religion ist letztendlich ja zuständig, dieses Zusammenleben in vernünftiger und guter Weise zu ‚lehren‘, oder zumindest Impulse für ein gutes und vernünftiges Zusammenleben zu geben.“ (m.)

Die Teilnehmer des Lehrertrainings wollen annehmende und wertschätzende Gesprächspartner¹¹⁰ ihrer Schüler sein und in wirklichen Kontakt mit ihren Schülern treten.

2.4.3 Spiritualität – Existentieller Bezug zur Sache

Offene Räume für gedankliche Auseinandersetzung

Die Teilnehmer des Lehrertrainings erlebten „offene Räume“, in denen ihre „eigene Person zum Thema“¹¹¹ wurde. Vereinzelt wurde dort auch über den eigenen Glauben gesprochen:

„Ich fand es interessant, verschiedene Persönlichkeiten kennenzulernen, sich auszutauschen und mir dabei auch Seiten an mir selbst bewusst zu werden, die ich vorher noch nicht so wahrgenommen hatte. ... Zudem fand ich die Atmosphäre im Seminar sehr sehr angenehm, freundlich und entspannt, wozu sicher auch die Rahmenbedingungen beigetragen haben: Die Räume, die geringe Teilnehmerzahl (wobei ich auch das Gruppenklima als sehr angenehm empfand), die Meditation und nicht zuletzt die Faszination, die von Anfang an von dem Rosenstrauß ausging, die neugierig auf das machte, was wohl in dem Seminar auf mich zukommen würde und schließlich seine Auflösung fand.“ (w.)

Immer wieder werden explizit die Meditationen benannt:

„Sehr gut fand ich die Meditationen, die haben mich sehr gut auf die Thematik eingestellt.“ (w.)

Andere Teilnehmer hatten aber *auch* Schwierigkeiten damit:

¹⁰⁹ Vgl. Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, a.a.O.

¹¹⁰ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 34.

¹¹¹ Vgl. Andreas Feige/ Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, a.a.O., S. 14.

„Die Meditationsübungen fand ich meistens sehr gut, wobei hier aber – zumindest bei mir – auch immer die aktuelle Stimmung mitwirkt. Bei mir ist es meist so, dass eine Meditation nicht funktioniert, wenn ich nicht in der Stimmung dazu bin.“ (w.)

So antwortet ein Teilnehmer auf die Frage, was ihm an dem Seminar nicht gefallen hat:

„Die viele Stille.“

Später führt er hierzu aus:

„Ich bilde mir ein, dass diese Meditationssachen, Beruhigung und Konzentration auf sich selbst und so was mehr im Vordergrund standen, oder mir intensiver vorkamen als der Praxisbezug auf das Lehramt beziehungsweise die Umsetzung meiner gesammelten Ruhe und Kraft.“ (Relativierend hängt er an:) „– aber ich fand es auch so toll wie es war.“ (m.)

Gefallen hat anderen Teilnehmern ...

... „die offene Atmosphäre in der Gruppe. Ich konnte alles sagen und tun in der Gewissheit, dass jeder mich ernst nimmt und Vertraulichkeit bewahrt.“ (m.)

... „ganz eindeutig erst mal die ganze Stimmung am Wochenende ... es war richtig kollegial, nah und persönlich, obwohl wir uns als Gruppe untereinander auch nicht wirklich sooooo gut vorher kannten.“ (w.)

... „vor allem die sehr gute Atmosphäre des Seminars, das Umfeld ..., der kleine sehr vertrauliche Rahmen.“ (m.)

Reflexion der Glaubensentwicklung

Eine Teilnehmerin stellt einen Zusammenhang zwischen der Schulung der Bewusstheit und der Reflexion der eigenen Glaubensentwicklung her:

„In unterrichtlicher Hinsicht finde ich es gerade für den Religionslehrer auch wichtig, sich bewusst zu machen, wo er persönlich in Glaubensfragen steht, um Erwartungen, die von außen an ihn herangetragen werden, im Verhältnis zu eigenen Ansichten zu reflektieren. Nur so kann er meines Erachtens Religion glaubwürdig unterrichten. In dieser Hinsicht sollte Religionslehrern die Schulung ihrer Bewusstheit ein sehr wichtiges Anliegen sein!“ (w.)

Ähnliche Gedanken äußert ein Teilnehmer, dem es allerdings auch um die Auseinandersetzung mit Religionskritikern geht:

„Ganz besonders wichtig sind diese Erkenntnisse (Schulung der Wahrnehmung, Kontakt und Beziehung, kultivierte Unsicherheit) für den Religionslehrer: Bewusst die Schöpfung wahrnehmen. Was sehe, spüre, höre, rieche, schmecke ich eigentlich und was macht das mit mir, was löst das in mir aus? Was kann ich wirklich wissen, und

was ist Glauben? Ich habe in letzter Zeit oft den Spruch gehört: ‚Ich glaube nur das, was ich sehe.‘ Das Seminar öffnet mir hier ganz neue Möglichkeiten zur Diskussion solcher Fragen. Was ‚siehst‘ du denn, und was nicht? Ist das, was du gerade nicht siehst auch nicht vorhanden ...? Hört hinter dem Häuserblock die Welt auf, weil du sie gerade nicht siehst, oder *glaubst* du, dass dahinter noch ein Haus steht?“ (m.)

Diese Aussagen stehen im Gesamt jedoch allein. Die Reflexion der Glaubensentwicklung war kein explizites Thema des durchgeführten Lehrertrainings. Theoretisch ist dies jedoch möglich, die Bausteine aus dem Lehrertraining zur Spiritualität deuten dies an.

2.4.4 Zusammenfassung

Grenzen

Nach der praktischen Durchführung des Lehrertrainings zur Bewusstheit und des Trainings zu Kontakt und Beziehung wird deutlich, dass es durchaus möglich ist, das Lehrertraining noch spezifischer auf die Fragestellung von Religionslehrern hin auszurichten. In einer erneuten Planung könnten die Themen „Rolle als Religionslehrer“, „Selbstverständnis, Kirche zu sein“ und „persönlicher Glaube“ mehr Gewicht erhalten.

Zwischen der im Lehrertraining intendierten Selbsterfahrung und Psychotherapie besteht eine schmale Grenze. Es kann, darf und soll im Training nicht um Therapie gehen. Aber auch Selbsterfahrung – gerade wenn Teilnehmer das erste Mal einen derartigen Kurs besuchen – kann irritieren und gewohnte Sicherheiten aufbrechen. So ist es möglich, dass Teilnehmer im gestalttherapeutischen Lehrertraining sehr schnell zu existentiellen Themen kommen. Diese werden jedoch nur „angerissen“ und innerhalb des Trainings nicht weiter bearbeitet. Hier ist nicht der Ort für die intensive Bearbeitung persönlicher Probleme, denn es kann und soll hier keine Therapie stattfinden. Möglicherweise fühlen sich Teilnehmer dadurch jedoch alleine gelassen und wünschen sich mehr Unterstützung und Begleitung, was ein Lehrertraining alleine jedoch nicht leisten kann.

Auch aus diesem Grund soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es nicht möglich und sinnvoll erscheint, ein beschriebenes Lehrertraining – ohne entsprechende persönliche Selbsterfahrung – zu übernehmen.

Wenn die Themen der Teilnehmer weniger „existentiell“ sind, schränkt die zeitliche Begrenzung von drei Tagen die Wirkung des hier vorgestellten Lehrertrainings ebenfalls ein. Im Rahmen einer Blockveranstaltung kann es nur Impulse setzen, jedoch keine langfristige

Begleitung der Religionslehrer leisten. Ist eine längerwährende Unterstützung erwünscht, dann erscheint es sinnvoller, das Lehrertraining wöchentlich anzusetzen.

Das gestalttherapeutische Lehrertraining hat seinen Schwerpunkt auf der Sensibilisierung der Wahrnehmung eigener Anteile in Interaktionsprozessen. Es beabsichtigt, die Bewusstheit der Teilnehmer zu erweitern und ihnen eine Sensibilität für Kontakt- und Beziehungsmuster zu vermitteln. Schließlich werden Kontakt- und Beziehungsangebote praktisch erprobt und reflektiert. Nicht verwechselt werden darf es daher mit einem Verhaltenstraining für die Schule, das Lösungen für Problemsituationen anbieten kann.

Die Position des Leiters, die mit einer gewissen Macht verbunden ist, kann für die Teilnehmer dann problematisch werden, wenn er aus dieser Stellung heraus zu stark lenkend oder möglicherweise sogar manipulierend agiert. Im vorgestellten Lehrertraining ist daher gerade bei der Besprechung der Bilder (Identifikation mit einem Rosenbusch, Wahrnehmung des eigenen Gesichts) besonders sensibel darauf zu achten, wie weit die Teilnehmer bereit sind, sich zu öffnen. Geht es dem Gruppenleiter nur darum, den Teilnehmern möglichst intensive emotionale Erfahrungen zu ermöglichen, achtet er nicht auf die Grenzen der Teilnehmer und bringt die Erfahrungen nicht in einen Zusammenhang, dann besteht die „Gefahr des emotionalen Hochkitzels“, was in gewissen gestalttherapeutischen Kreisen noch heute üblich ist. Schon Perls warnte vor diesen „Gestalttherapeuten“:

„Einer der Einwände, die ich gegen manche Leute habe, die sich Gestalttherapeut nennen, ist, dass sie Techniken anwenden. Eine Technik ist ein Trick. Ein Trick sollte nur im äußersten Notfall angewendet werden. Es gibt genug Leute, die rumrennen und Tricks sammeln, immer mehr Tricks, die sie missbrauchen. ... Aber die traurige Tatsache ist, dass dieses Hochkitzeln weit häufiger zu einer gefährlichen Ersatzaktivität wird, zu einer weiteren Scheintherapie, die echtes Wachstum verhindert.“¹¹²

So unterstützend das Lehrertraining bezüglich Bewusstheit, Kontakt und Beziehung sein kann, so begrenzt sind seine Möglichkeiten bezüglich des Themenbereichs Spiritualität: Hier können zwar Impulse gesetzt werden, eine wirkliche spirituelle Begleitung oder Unterstützung im christlichen Sinn kann das gestalttherapeutische Lehrertraining alleine nicht leisten.¹¹³

¹¹² Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, a.a.O., S. 10.

¹¹³ Die Punkte, in denen es Berührungspunkte zwischen Gestalttherapie und Christentum gibt, werden in den Vorüberlegungen zum Lehrertraining Spiritualität (III 2.3.1) und in den Praxisbeispielen (III 2.3.2 und 2.3.3) bereits genannt. Zur weiterführenden Lektüre sei hier auf das Buch „Body and Soul“ des amerikanischen

Chancen

Das gestalttherapeutische Lehrertraining bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, an ihrer persönlichen Entwicklung zu arbeiten. Unterstützt wird dies durch Bewusstheit von eigenen Stärken und Schwächen, durch die Erweiterung der eigenen Verhaltensmöglichkeiten, durch die Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse der Einzelnen, durch Wahrnehmungen im Hier und Jetzt, durch die Betonung des Prinzips der Verantwortung und durch das In-Kontakt-Sein mit den anderen Teilnehmern. Zugleich erhalten die Teilnehmer hier- zu theoretische Einblicke in die Gestalttherapie.

Gestalttherapeutisches Lehrertraining kann Studierenden und Religionslehrern Impulse geben, indem es ihnen Möglichkeiten bietet, innezuhalten und im Hier und Jetzt alte Gewohnheiten zu überdenken. So ermöglicht es eine Reflexion der Rolle als (zukünftiger) Religionslehrer. Den Teilnehmern kann beispielsweise deutlich werden, was ihnen selbst als Lehrer wichtig ist, was von ihnen als Religionslehrer erwartet wird und wie sie in schwierigen Schulsituationen agieren wollen.

Das Lehrertraining fördert die Bewusstheit der Teilnehmer und ermöglicht eine Differenzierung der eigenen Wahrnehmung. Die Studierenden und Religionslehrer erhalten die Chance, sich vielfach selbst bewusster zu erleben und dadurch mehr Selbst-Bewusstsein von sich zu erlangen. Dabei können ihnen auch versteckte bzw. brachliegende, kreative Kräfte bewusst werden. Zugleich unterstützen diese Erfahrungen und dieses Wissen das Bewusstsein der Religionslehrer von ihren Schülern und erweitern ihren Handlungsspielraum im Unterrichtsalltag.

Im Beruf stehenden Religionslehrern bietet es die Möglichkeit, die Bedingungsfelder des eigenen Religionsunterrichts zu reflektieren, Selbstansprüche bewusst zu machen und vor Überforderung zu schützen. Gleichzeitig unterstützt es Berufsanfänger und fördert die sozial-kommunikative Kompetenz von Studierenden und Religionslehrern. Bei der Lösung von Konflikten lernen sie, ganzheitlicher beteiligt zu sein und verantwortlicher zu agieren.

Im Lehrertraining besteht die Gelegenheit, persönliche, beziehungsweise Ich-Du-Kontakte aufzunehmen und zu leben, aber auch Kontaktgrenzen zu spüren und Gesprächspartnern deutlich zu machen. Den Teilnehmern können eigene Kontaktmuster klar werden und sie erhalten ein Bewusstsein für die Relevanz von wertschätzenden und annehmenden pädagogischen Beziehungen.

Theologen und Psychologen James Lynwood Walker verwiesen, der die Tradition des Alten Testaments mit der Gestalttherapie vergleicht (ders., *Gestalt Therapy an religious experience*, New York 1971). Vgl. hierzu auch: Karl Heinz Ladenhauf, *Integrative Therapie und Gestalttherapie in der Seelsorge*, a.a.O., S. 136-148.

Das gestalttherapeutische Lehrertraining bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, in Ruhe und Achtsamkeit sich ihrer selbst bewusst zu werden – eine wichtige Voraussetzung für spirituelle Erfahrungen. Es stellt „offene Räume“ zur Verfügung und ermöglicht die Reflexion der persönlichen Glaubensentwicklung. Das Lehrertraining versteht sich als ein Angebot, das sich an Studierende der Theologie, an kirchliche und an staatliche Religionslehrer wendet und ermöglicht ein Kennenlernen, Erleben und Nutzen gestaltorientierten Arbeitens auch außerhalb der integrativen Gestaltpädagogik und der Psychotherapie.

Schlusswort

Intention des gestalttherapeutischen Lehrertrainings ist es, Momente des Bewusstwerdens, des Kontakts und der persönlichen Entwicklung zu ermöglichen. Es will Studierenden und ausgebildeten Religionslehrern ein Angebot machen, ihre personalen Kompetenzen zu entfalten, zu erweitern, auszubauen oder vielleicht gar erst zu entdecken.

Durch das Lehrertraining sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, sich personale Kompetenzen, die sie für ihr kommunikatives Handeln in der Schule benötigen, innerhalb des Studiums in einem reflektierten Kontext anzueignen. Wie Matthias Scharer berichtet, übernehmen Religionslehrer nicht selten außerhalb des Studiums selektiv „methodische Teile aus Managementkontexten, therapeutischen Ansätzen, Moderationstechniken u. ä. ... nach dem Prinzip ‚die Hauptsache, wenn es wirkt‘“ und reflektieren „den jeweiligen weltanschaulichen Hintergrund bzw. das Gesamtkonzept“¹ nicht mit. Um Studierenden auch hinsichtlich ihrer personalen Kompetenzen eine reflektierte Ausbildung zu ermöglichen, ist es notwendig, im Studium einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der „selbstreflexive konzeptionelle Fragen“² zulässt und die Arbeit auf der „Identitätsbaustelle“³ unterstützt. Dass dies durch gestalttherapeutisches Lehrertraining gelingen kann, haben die Aussagen der Teilnehmer in der Gesamtreflexion bestätigt.

Dabei war es häufig das erste Mal, dass sich Studierende so intensiv mit sich selbst auseinandersetzen:

„Ich habe noch nie so intensiv über meine eigene Persönlichkeit nachgedacht. ... Man kann sich besser um die Belange anderer Personen kümmern, wenn man über die eigene Situation klar geworden ist. Selbstfindung als Weg zur Arbeit am Nächsten.“⁴

Die Aussage weist nachdrücklich darauf hin, dass es für Lehrer, die im ständigen Kontakt mit Schülern sind, unterstützend, ja sogar unverzichtbar ist, sich mit ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen. Wollen Religionslehrer ihren Schülern als „personales Angebot“⁵ begegnen, dann sollte die Frage diskutiert werden, ob gewisse Selbsterfahrungsanteile für Lehramtsstudierende nicht sogar verbindlich gemacht werden sollten.

¹ Matthias Scharer, Religion unterrichten lernen. Das Innsbrucker Modell, in: Wolfgang Isenberg (Hrsg.), Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung, Bensberg 2000, S. 55-68, hier: S. 56.

² Hans Mendl, Spurensucher, a.a.O., S. 68.

³ Andreas Feige/ Nils Friedrichs/ Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen?, a.a.O., S. 75.

⁴ Feedback eines Teilnehmers auf die Fragen: Was ist Ihnen das Wertvollste bzw. Wichtigste an diesem Seminar?“ „Inwiefern können Ihres Erachtens Religionslehrer (bzw. Sie selbst) etwas mit der ‚Schulung der Bewusstheit‘ anfangen?“

⁵ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, a.a.O., S. 190.

Solange die Entwicklung personaler Kompetenzen jedoch noch nicht offiziell in die Ausbildung der Lehramtsstudierenden integriert ist, erscheint es umso wichtiger, Studierende dafür zu begeistern und ihnen deren Relevanz für die Schulpraxis bewusst zu machen.

Erfreulich ist es, wenn Studierende der Theologie und ausgebildete Religionslehrer von sich aus Motivation zeigen, sich mit sich selbst als Person und mit ihrer Rolle als Religionslehrer auseinanderzusetzen und Angebote der Selbsterfahrung wahrzunehmen. Sie zeigen die – ihrer Berufung entsprechende – „Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung“ ihrer „besonderen Gaben des Geistes und des Herzens“⁶. Gerade diejenigen, die sich ihrer Grenzen und Schwächen sowie ihrer Möglichkeiten und Stärken bewusst sind, haben die Chance sich „selbst-bewusst“ weiterzuentwickeln und ihre Tätigkeit bzw. ihr Leben als Religionslehrer selbstverantwortlich zu gestalten.

⁶ Gravissimum educationis, a.a.O., S. 341.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried*, Religionslehrer: Beruf und Person, in: ders./ Rainer Lachmann (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen (¹1984) ⁵1997, S. 163-193
- Backofen, Karl Heinz*, Biblische Texte – hier und jetzt, in: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 63-74
- Bastel, Heribert*, Versuch einer Stellungnahme, in: CpB 105 (1992) H.4, S. 203-204
- Bauer, Karl-Oswald/ Kopka, Andreas/ Brindt, Stefan*, Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim/München 1996
- Becker, Ulrike*, (Sich) Einlassen und (sich) verstehen lernen, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 16 (2005) H. 1, S. 39-48
- Beisser, Arnold*, Die paradoxe Theorie der Veränderung (Originaltitel: The Paradoxical Theory of Change, in: Joen Fagan/ Irma Lee Shepherd (Hrsg.), Gestalt Therapy Now. Theory, Techniques, Applications, Palo Alto 1970, S. 77-80), in: ders., Wozu brauche ich Flügel?, Ein Gestalttherapeut betrachtet sein Leben als Gelähmter, Köln (¹1997) ³2005 (Originaltitel: Flying Without Wings. Personal Reflections on Being Disabled, Doubleday et al. ¹1989), S. 139-143
- Beisser, Arnold*, Wozu brauche ich Flügel? Ein Gestalttherapeut betrachtet sein Leben als Gelähmter, Köln (¹1997) ³2005 (Originaltitel: Flying Without Wings. Personal Reflections on Being Disabled, Doubleday et al. ¹1989)
- Bertsch, L./ Boonen, Ph. u.a.* (Hrsg.), Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg (¹1976) ⁷1989, S. 123-152
- Biesinger, Albert*, Aufgaben des Religionslehrers, in: Günter Biemer/ ders. (Hrsg.), Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung, Mainz 1983, S. 103-123
- Bitter, Gottfried u.a.* (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002
- Bizer, Christoph*, Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik, in: JRP 7 (1990), S. 161-178
- Bizer, Christoph*, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik, in: ders., Kirchgänge im Unterricht und anderswo: zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 2005, S. 31-50
- Blankertz, Stefan*, Kritischer Pragmatismus. Zur Soziologie Paul Goodmans, Wetzlar 1983
- Blankertz, Stefan/ Doubrawa, Erhard*, Lexikon der Gestalttherapie, Wuppertal 2005
- Bocian, Bernd*, Von der Revision der Freudschen Theorie und Methode zum Entwurf der Gestalttherapie – Grundlegendes zu einem Figur-Hintergrund Verhältnis, in: ders./

- Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), *Gestalttherapie und Psychoanalyse. Berührungspunkte – Grenzen – Verknüpfungen*, Göttingen 2000
- Bock, Werner, Der Glanz in den Augen. Wilhelm Reich, ein Wegbereiter der Gestalttherapie, in: Bernd Bocian/ Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), *Gestalttherapie und Psychoanalyse. Berührungspunkte – Grenzen – Verknüpfungen*, Göttingen 2000, S. 109-141
- Böhm, Winfried, *Wörterbuch der Pädagogik*, (¹1931, begr. von Wilhelm Hehlmann) Stuttgart ¹³1988
- Bohl, Thorsten, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: *KatBl* 132 (2007), S. 249-254
- Boschki, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003
- Bosold, Iris/ Kliemann, Peter (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/ München 2003
- Bower, Gordon H./ Hilgard, Ernest R., *Theorien des Lernens I*, Stuttgart ⁵1983 (Titel der Originalausgabe: *Theories of Learning, Fifth Edition*, 1981 by Prentice-Hall Inc)
- Bower, Gordon H./ Hilgard, Ernest R., *Theorien des Lernens II* Stuttgart ³1984 (Titel der Originalausgabe: *Theories of Learning, Fifth Edition* 1981)
- Breuning, Wilhelm, Artikel „Liebe“, in: Wolfgang Beinert, *Lexikon der katholischen Dogmatik*, Freiburg ¹1987, S. 347-349
- Brown, George I., *Human Teaching for Human Learning: An introduction to Confluent Education*, New York 1971
- Brown, George I., Menschlich sein heißt integrativ sein, in: Hilarion G. Petzold/ Georg I. Brown (Hrsg.), *Gestalt-Pädagogik, Konzepte der Integrativen Erziehung*, München 1977, S. 37-44
- Buber, Martin, *Urdistanz und Beziehung. Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie*, Heidelberg (¹1951) ⁴1978
- Buber, Martin, *Das dialogische Prinzip*, (Heidelberg ¹1962) Gerlingen ⁸1997
- Bucher, Anton A., *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck/Wien 1996
- Bucher, Anton A., Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: Burkard Porzelt, Ralph Güth (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, S. 11-20
- Bucher, Anton A., Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik, in: Burkard Porzelt/ Ralph Güth (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, S. 21-28
- Bucher, Anton A., *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart (¹2000) ²2000
- Bucher, Anton A., Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: Hans-Ferdinand Angel (Hrsg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000, S. 77-96

- Bucher, Anton A.*, Art. Religionsunterricht in Deutschland – empirisch, in: Norbert Mette/ Folkert Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 1830-1833
- Bucher, Anton A.*, Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim/ Basel 2007
- Bucher, Anton A./ Arzt, Silvia*, Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studienterwartungen von jungen TheologInnen, in: Religionspädagogische Beiträge 42 (1999), S. 19-47
- Bucher, Anton A./ Miklas, Helene* (Hrsg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005
- Buchholtz, Fritz*, Die europäischen Quellen des Gestaltbegriffs, in: Hilarion G. Petzold/ Chr. J. Schmidt (Hrsg.), Gestalttherapie – Wege und Horizonte, Paderborn 1985, S. 19-42
- Bürmann, Ilse*, Anerkennen, was ist. Der Beitrag der Gestaltpädagogik zur Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 11 (2000) H. 2, S. 41-55
- Burger, Alfred/ Bucher, Hanspeter*, Gestalt,therapie', Gestaltpädagogik, Gestaltideologie, in: CpB 105 (1991) H.2, S. 95-98
- Burger, Alfred/ Bucher, Hanspeter*, Resümierende Antwort auf die Reaktionen auf den Artikel Gestaltpädagogik in CpB Jg. 105 (1992) und 106 (1993)1, in: CpB 106 (1993) H.2, S. 91-94
- Burow, Olaf-Axel*, Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988
- Burow, Olaf-Axel*, Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch, Paderborn 1993
- Burow, Olaf-Axel*, Artikel „Gestaltpädagogik“, in: Gerd Reinhold u.a. (Hrsg.), Pädagogik-Lexikon, München/Wien 1999, S. 240-242
- Burow, Olaf-Axel*, Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen (¹1999) ²2001, S. 1051 –1068
- Clinebell, Howard*, Wachsen und Hoffen. Band 2. Beiträge zur wachstumsorientierten Beratung aus traditionellen und zeitgenössischen Therapien, München ¹1983 (Titel der Originalausgabe: Contemporary Growth Therapies. Resources for Actualizing Human Wholeness, Nashville ¹1981
- Cohn, Ruth C./ Farau Alfred*, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart (¹1984) ³2001
- Dauber, Heinrich*, Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge?, in: ders./ Dietfrid Krause-Vilmar (Hrsg.), Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Praxis, Bad Heilbrunn 1998, S. 23-37
- Deutsche Gesellschaft für Supervision* (Hrsg.), Ausbildungsinstitute für Supervision, Köln 1997
- Doedens, Folkert/ Fischer, Dietlind*, Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung, in: Martin Rothgangel, Dietlind Fischer (Hrsg.), Standarts für religiöse Bildung?, Münster 2004, S. 148-155

- Doubrawa, Erhard / Staemmler, Frank-Matthias* (Hrsg.), Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie, Wuppertal 1999
- Doubrawa, Erhard*, Einleitung, in: Stefan Blankertz, Heilende Texte. Meister Eckhart, Wuppertal 2005, S. 8-9
- Dressler, Bernhard/ Feige, Andreas*, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Gottfried Bitter/ Rudolf Englert u.a. (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 399-404
- Ehrenfels, Christian von*, Über Gestaltqualitäten, in: Ferdinand Weinhandl (Hrsg.), Gestalthaftes Sehen. Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie. Zum hundertjährigen Geburtstag von Christian von Ehrenfels, Darmstadt 1960, S. 11-43
- Englert, Rudolf*, Von allen guten Geistern verlassen? Der real existierende Religionsunterricht im Lichte von Theologie und Pädagogik, in: Hans Schmid (Hrsg.), 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts, München 1993, S. 99-108
- Englert, Rudolf*, Religionspädagogik, in: LThK³ 1999, Bd. 8, Sp. 1062-1064
- Englert, Rudolf*, Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: Ulrike Baumann/ Rudolf Englert/ Birgit Menzel/ Michael Meyer-Blank/ Agnes Steinmetz u.a. (Hrsg.), Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, S. 21-34
- Englert, Rudolf*, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), S. 21-36
- Englert, Rudolf/ Güth, Ralph* (Hrsg.), „Kinder zum Nachdenken bringen.“ Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart 1999
- Essen, Siegfried*, Zur Vertiefung der religiösen Dimension mit gestalttherapeutischen Mitteln, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 68 (1979), S. 169-181
- Essen, Siegfried*, Körpererleben und religiöse Erfahrung, in: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 18-32
- Faber, Wilfried*, Leitsätze und Verfahren in der Gestaltpädagogik. Ein erster Orientierungsversuch für Religionslehrer, in: KatBl 108 (1983), S. 365-378
- Faber, Wilfried*, Mich um Gottes Willen mehr sein lassen. Erste Erfahrungen mit der Gestaltarbeit und dem christlichen Glauben in der Lehrerfortbildung, in: Jan Heiner Schneider (Hrsg.), Sand in den Schuhen: Vom Glauben der Religionslehrer, München 1983, S. 41-53
- Fagan, Joe/ Shepherd, Irma Lee*, Gestalt Therapy Now. Theory, Techniques, Applications, Palo Alto 1970
- Fatzer, Gerhard*, Annäherungen an Paul Goodman, in: Annedore Prengel (Hrsg.) Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim/Basel 1983, S. 92-105
- Feige, Andreas/ Tzscheetzsch, Werner*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern/Stuttgart 2005

- Feige, Andreas/ Friedrichs, Nils/ Köllmann, Michael*, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007
- Feige, Andreas/ Friedrichs, Nils/ Köllmann, Michael*, Forschungsbericht: Studienmotivationen und Vorstellungen über ihre künftige Berufspraxis von Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Ergebnisse einer empirisch-standardisierten Umfrage an Baden-Württembergs Hochschulen. Text-Band. – Stand: 05.10.2007. – URL: [www. ph-weingarten.de/theologie/forschungsbericht](http://www.ph-weingarten.de/theologie/forschungsbericht)
- Feige, Andreas/ Friedrichs, Nils/ Köllmann, Michael*, Forschungsbericht: Studienmotivationen und Vorstellungen über ihre künftige Berufspraxis von Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Ergebnisse einer empirisch-standardisierten Umfrage an Baden-Württembergs Hochschulen. Datenband. – Stand: 05.10.2007. – URL: [www. ph-weingarten.de/theologie/forschungsbericht](http://www.ph-weingarten.de/theologie/forschungsbericht)
- Fittkau, Bernd*, Gestaltorientierte Selbsterfahrung, in: Wolfgang Mutzeck/ Waldemar Palasch (Hrsg.), Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen, Weinheim 1983, S. 213-225
- Fluegelman, Andrew/ Tembeck, Shoshana*, New Games. Die neuen Spiele, Mühlheim ¹1991 (Titel der Originalausgabe: The new games book, San Francisco ¹1976)
- Fraas, Hans-Jürgen* (2000), Identität und Kompetenz. Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie, in: MThZ 51 (2000), S. 265-278
- Fragling, Bernhard*, Artikel Spiritualität. IV Systematisch-theologisch, in: LThK³ 2000, Bd. 9, Sp. 856
- Frambach, Ludwig*, Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität, Petersberg 1994
- Frambach, Ludwig*, Wege der Spiritualität und der gestalttherapeutische Ansatz, in: Rainer Halmen (Hrsg.), Gestalt in Aktion: Praxisfelder und Perspektiven der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik, Berlin 1997, S. 31-41
- Frambach, Ludwig*, Schöpferische Indifferenz – die Philosophie von Salomo Friedländer, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 295-308
- Frambach, Ludwig*, Spirituelle Aspekte der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 613-632
- Frey, Andreas*, Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 903-925
- Friedlaender, Salomon*, Schöpferische Indifferenz, München ¹1918
- Fuhr, Reinhard/ Sreckovic, Milan/ Gremmler-Fuhr, Martina*, Gestalttherapie in den Vereinigten Staaten und in Europa. Deutschland, in: dies. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 187-194
- Gagarin, Charles*, Taoismus und Gestalttherapie, in: Hilarion Petzold, Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn 1983, S. 207-213
- Gandlau, Thomas*, ISB-Lehrerbefragung Grundschule (1997). Ergebnisse der Fragebögen im Fach Katholische Religionslehre, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.), Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß.“ Lehrer/

- innenbefragungen, Entwicklungen und Perspektiven. RU-aktuell 1/98, München 1998, S. 38-54
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid*, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie, Frankfurt a. M. u.a. 1996
- Glück, Gerhard*, Inseln – Fremdkörper – Anstöße! Gestaltpädagogische Angebote in der Universität, in: Zeitschrift für Humanistische Psychologie 17 (1994) H. 1, S. 105-129
- Goldstein, Kurt*, Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrung am kranken Menschen, Den Haag 1934
- Greaves, George B.*, Gestalttherapie, Tantrischer Buddhismus und der Weg des Zen, in: Hilarion Petzold, Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn 1983, S. 183-206
- Gremmler-Fuhr, Martina*, Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ dies. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 393-416
- Gremmler-Fuhr, Martina*, Grundkonzepte und Modelle der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ dies. (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 345-392
- Grom, Bernhard*, Zwischen Berufsfreude und „teacher burnout“, in: KatBl 117 (1992), S. 26-34
- Hahn, Matthias*, Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Da)sein – Person und Beruf, in: Harry Noormann/ Ulrich Becker/ Bernd Trocholepczy (Hrsg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart u.a. 2000, S.75 – 93
- Halbfas, Hubertus*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf ¹1982
- Hegi, Fritz*, Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik, Paderborn (¹1986) ⁵1997
- Heil, Stefan*, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Dietlind Fischer, Volker Elsenbast, Albrecht Schöll (Hrsg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, S. 13-35
- Heil, Stefan*, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität: Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Berlin 2006
- Heil, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg*, Abduktive Korrelation: der dritte Weg, in: KatBl 128 (2003) H. 4, S. 290-297
- Hepke, Michael*, Persönliche Entwicklung im Beruf. Am Beispiel eines Lehrertrainings, München 1982
- Hepp, Josef*, Der/die Religionslehrer/in, in: Fritz Weidmann (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth (¹1979) ⁶1992, S. 157-173
- Herrmann, Theo*, Ganzheitspsychologie und Gestalttheorie, in: Heinrich Balmer (Hrsg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 1. Die Europäische Tradition. Tendenzen – Schulen – Entwicklungslinien, Zürich 1976, S. 573-658
- Heyward, Carter*, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart (¹1986) ⁴1992 (Titel der Originalausgabe: The Redemption of God. A Theology of Mutual Relation, New York ¹1982)

- Hilger, Georg*, Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. Ein Beitrag zum religionspädagogischen Perspektivenwechsel, in: *KatBl* 122 (1997), S. 276-282
- Hilger, Georg*, Korrelieren lernen, in: ders./ Stephan Leimgruber/ Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, S. 319-329
- Hilger, Georg*, Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? – Leistungsbewertung, in: ders./ Stephan Leimgruber/ Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, S. 260-270
- Hilger, Georg*, Wirkungsüberprüfungen – Rückmeldungen – Leistungsbeurteilung, in: ders./ Werner Ritter, *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München/ Stuttgart 2006, S. 409-419
- Hilger, Georg/ Rothgangel, Martin*, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: *RpB* 42 (1999), S. 49-65
- Höfer, Albert*, *Von der Hoffnung der Liebenden. Beziehungskrisen und biblische Therapie*, München 2001
- Hofmeier, Johann*, Der Religionslehrer, in: ders., *Fachdidaktik katholische Religion*, München 1994, S. 115-126
- Huy, Ike/ Huy, Wolf*, Gestalttherapie und Gestalttraining in der Lehrerbildung, in: Hilarion Petzold/ George Brown (Hrsg.), *Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*, München 1977, S. 259-265
- Hycner, Rich*, Für eine Dialogische Gestalttherapie – Erste Überlegungen, in: Erhard Doubrawa/ Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), *Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie*, Wuppertal 1999, S. 53-75
- Jacobs, Lynne*, Ich und Du, hier und jetzt. Zur Theorie und Praxis des Dialogs in der Gestalttherapie, in: Erhard Doubrawa, Frank-Matthias Staemmler (Hrsg.), *Heilende Beziehung*, Wuppertal 1999, S. 86-114
- Jendorff, Bernhard*, Lernerfolgskontrolle und Leistungsmessung, in: Gottfried Bitter/ Rudolf Englert/ Gabriele Miller/ Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, S. 468-472
- Jendorff, Bernhard*, Religionslehrer(in)/ Religionslehrer, in: Fritz Weidmann (Hrsg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Neuauflage*, Donauwörth (¹1979) ⁸2002, S. 129-146
- Jetzschke, Meinfried*, Supervision – Schule – Religion. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirkungsvoll unterstützen, Neukirchen-Vluyn 2006
- Joslyn, Marc*, Zen und Gestalttherapie, in: Hilarion Petzold, *Psychotherapie, Meditation, Gestalt*, Paderborn 1983, S. 147-182
- Katz, David*, *Gestaltpsychologie*, Basel/ Stuttgart (¹1943) ⁴1969
- Klaushofer, Johann W.*, *Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung im Religionsunterricht. Eine Auseinandersetzung mit der Gestaltkatechese von Albert Höfer*, Salzburg 1989
- Kliemann, Peter*, Religionslehrer(in), in: Iris Bosold/ ders. (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/ München 2003, S. 104-107

- Köcher, Renate*, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Religionsunterricht – Aktuelle Situation und Perspektiven, Bonn 1989, S.22-59
- Kongregation für das Katholische Bildungswesen (Hrsg.)*, Der katholische Laie: Zeuge des Glaubens in der Schule, Rom 1982
- Krings, Hermann*, Existenzphilosophie, in: LThK² 1986, Bd. 3, Sp. 1308-1312
- Kriz, Jürgen*, Humanistische Psychologie, in: Gerd Wenninger (Red.), Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Bd.2, Heidelberg/Berlin 2001, S. 228-229
- Kuld, Lothar*, Religionslehrer, Religionslehrerin, in: LThK³ 1999, Bd. 8, Sp.1061-1062
- Kurz, Helmut*, Gestaltpädagogik, in: Iris Bosold/ Peter Kliemann (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/München 2003, S. 194-198
- Lachner, Raimund/ Spiegel, Egon (Hrsg.)*, Qualitätsmanagement in der Theologie, Kevelaer 2003
- Ladenhauf, Karl Heinz*, Integrative Gestalttherapie in der Ausbildung von Seelsorgern und Religionspädagogen, in: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 2-17
- Ladenhauf, Karl Heinz*, Integrative Therapie und Gestalttherapie in der Seelsorge. Grundlagen und Konzepte für Fortbildung und Praxis, Paderborn 1988
- Ladenthin, Volker*, Religionslehrerbildung in bewegter Zeit, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen, Bonn 2000, S. 27-45
- Langenhorst, Georg*, Sie sollen wissen, was sie tun. Und warum, KatBl 131 (2006) H. 4, S. 300-304
- Langenhorst, Georg*, Aufgaben und Inhalte religiöser Erziehung, in: Theologie im Fernkurs (Hrsg.), Religionspädagogisch-katechetischer Kurs. Lehrbrief 12, Würzburg 2007
- Larson, Kathy*, Verhaltensprobleme in der Schule aus der Sicht einiger Gestaltprinzipien, in: Annedore Prengel (Hrsg.), Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim/Basel 1983, S. 218-227
- Lehmann, Karl*, Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen, Bonn 2000, S.11-26
- Leimgruber, Stephan*, Religionslehrer/innenaus-, fort- und -weiterbildung, in: Norbert Mette/ Folkert Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1692-1697
- Leitmeier, Walter*, Gestaltpädagogik in der Praxis, in: KatBl 130 (2005) H. 4, S. 286-291
- Lesch, Karl Josef*, Identitätsfindung als Leitmotiv für das Theologiestudium. Ein Beitrag zur Elementarisierung, in: Raimund Lachner/ Egon Spiegel (Hrsg.), Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium, Kevelaer 2003, S. 57-77
- Lewin, Kurt*, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern/Stuttgart 1963 (Titel der Originalausgabe: Field Theory in Social Sciences, New York 1951)

- Mendl, Hans*, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: ders. (Hrsg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth ¹2002, S. 47-83
- Mendl, Hans*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005
- Mendl, Hans*, Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!, in: KatBl 132 (2007), S. 241-248
- Mette, Norbert*, Welche Kompetenzen und Qualifikationen benötigt die Lehrerschaft?, in: Gottfried Adam/ Friedrich Schweitzer (Hrsg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 370-382
- Mette, Norbert/ Rickers, Folkert* (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001
- Metzger, Wolfgang*, Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments, Darmstadt (¹1940) ²1954
- Metzger, Wolfgang*, Gestalttheorie im Exil, in: Heinrich Balmer (Hrsg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 1. Die Europäische Tradition. Tendenzen – Schulen – Entwicklungslinien, Zürich 1976, S. 659-683
- Metzger, Wolfgang*, Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982, hrsg. von Michael Stadler/ Heinrich Crabus, Frankfurt a.M. 1986
- Mönlich, Annette*, Der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Altenberge 1989
- Naranjo, Claudio*, Gestalt. Präsenz, Gewahrsein, Verantwortung. Grundhaltung und Praxis einer lebendigen Therapie, Freiamt 1996, S. 36 (Titel der Originalausgabe: Gestalt Therapy – The attitude & Practice of an Atheoretical Experimentalism)
- Nastainczyk, Wolfgang*, Habent fata sua et questiones. Oder: Bemerkungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfragen zum Religionsunterricht, In: RpB 25 (1990), S. 3-17
- Neuhold, Hans*, Einblicke in die Integrative Gestaltpädagogik, in: KatBl 130 (2005) H. 4, S.292-298
- Neuhold, Hans*, Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge als reformpädagogische Bewegung, in: Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge (2007) H. 1, S. 11-14
- Niehl, Franz Wendel/ Thömmes, Arthur*, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München (¹1998) ⁵2002
- Nieke, Wolfgang*, Kompetenz, in: Hans-Uwe Otto/ Thomas Rauschenbach/ Peter Vogel (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, S. 13-27
- Noormann, Harry*, Religionslehrer/in werden: Identitätsbaustelle Studium, in: Martin Rothgangel/ Dietlind Fischer, Standards für religiöse Bildung?, Münster 2004, S. 138-147
- Nordhofen, Eckhard* (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt/ St. Georgen, Bonn 2000

- Perls, Frederick S.*, Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne, Frankfurt 1981, S. 80 (Titel der Originalausgabe: In and Out the Garbage Pail, Lafayette 1969)
- Perls, Friedrich S.*, Gestalt – Wachstum – Integration, Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen, hrsg. von Hilarion Petzold, Paderborn (¹1980) ⁵1992
- Perls, Frederick S (Fritz)*, Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle, (Stuttgart ¹1976) München ¹⁰1999 (Titel der Originalausgabe: The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy, Palo Alto 1973)
- Perls, Frederick S.*, Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie“, Stuttgart (¹1978) ⁶2000 (Titel der Originalausgabe: Ego, Hunger and Aggression, Durban 1942, London 1947, New York 1969)
- Perls, Frederick S.*, Gestalt-Therapie in Aktion, Stuttgart (¹1974) ⁹2002 (Titel der Originalausgabe: Gestalt Therapy Verbatim, Lafayette ¹1969)
- Perls, Frederick S./ Baumgardner, Patricia*, Das Vermächtnis der Gestalttherapie, Stuttgart ¹1990 (Titel der Originalausgabe: Gifts from Lake Cowichan/ Legacy from Fritz, Palo Alto ¹1975)
- Perls, Frederick S./ Hefferline, Ralph F. /Goodman, Paul*, Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality, New York 1951
- Perls, Frederick S./ Hefferline, Ralph F. /Goodman, Paul*, Gestalttherapie. Grundlagen, München (¹1991) ⁶2004a
- Perls, Frederick S./ Hefferline, Ralph F. /Goodman, Paul*, Gestalttherapie. Praxis, München (¹1991) ⁶2004b
- Perls, Laura*, Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie, Köln 1989
- Pesch, Otto Hermann*, Artikel „Liebe C. Dogmatisch“, in: Peter Eicher (Hrsg.) Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Band 2, München 2005, S. 489-505
- Petzold, Hilarion*, Gestalttherapie und Psychodrama, Kassel 1973
- Petzold, Hilarion*, Gestaltpädagogik, in: Hilarion G. Petzold/ George I. Brown (Hrsg.), Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977, S. 7-13
- Petzold, Hilarion*, Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn 1983
- Petzold, Hilarion G./ Brown, George I.* (Hrsg.), Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977
- Petzold, Hilarion*, Die Gestalttherapie von Fritz Perls, Lore Perls und Paul Goodman, in: Integrative Therapie (1984) H.1-2, S. 5-72
- Petzold, Hilarion*, Feindbilder schaffen heißt noch nicht recht haben, geschweige denn integer sein!, in: CpB 105 (1992) H.5, S. 255-256
- Polster, Erving und Miriam*, Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie, (München ¹1975) Neuauflage Wuppertal 2001 (Titel der Originalausgabe: Gestalt Therapy Integrated, New York ¹1973)
- Portele, Heik*, Gestaltpsychologische Wurzeln der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 263-278

- Quitmann, Helmut*, Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund, Göttingen (¹1985) ²1991
- Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert* (Hrsg.) Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichen Sachregistern, Freiburg (¹1966) ²³1991
- Ramor, Bettina*, Wenn Kinder sich selbst beurteilen, in: KatBl 132 (2007), S. 255-259
- Reich, Wilhelm*, Der triebhafte Charakter, Wien 1925
- Reich, Wilhelm*, Die Funktion des Orgasmus, Wien 1927
- Reich, Wilhelm*, Charakteranalyse. Technik und Grundlage für Studierende und praktizierende Analytiker, Wien 1933
- Reil, Elisabeth*, Kompetenzen stärken – Zur Bildung zukünftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Matthias Bahr/ Ulrich Kropac/ Mirjam Schambeck (Hrsg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München ¹2005, S. 192-202
- Reilly, George*, Abduktive Korrelation und berufliche Kompetenz, in: KatBl 131 (2006) H. 4, S. 206-211
- Resnick, Stella*, Neue Formen der Psycho-Therapie: Gestalt-Therapie, in: Psychologie heute (1975) H. 2, S. 67-73
- Riegger, Manfred*, Lernen Religionslehrerinnen und -lehrer das Falsche? Zur Entwicklung von Lehrerkompetenz am Lernort Hochschule, in: Hans Mendl/ Markus Schiefer Ferrari (Hrsg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Fritz Weidmann zum 65. Geburtstag, Donauwörth 2001, S. 250-269
- Ritter, Werner* ReligionslehrerIn-Sein in der Grundschule zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: Georg Hilger/ ders., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München/ Stuttgart 2006, S. 107-121.
- Roth, Heinrich*, Pädagogische Anthropologie. Band II, Hannover 1971
- Rubin, Edgar*, Visuell wahrgenommene Figuren, Kopenhagen/ Christiania/ Berlin/ London 1921 (Titel der dänischen Originalausgabe: Synsoplevede Figurer, Kopenhagen 1915)
- Sajak, Clauß Peter* (Hrsg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?, Berlin 2007
- Schach, Bernhard*, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München 1980
- Scharer, Matthias*, Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1995
- Scharer, Matthias*, Religion unterrichten lernen. Das Innsbrucker Modell, in: Wolfgang Isenberg (Hrsg.), Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehrraus- und -fortbildung, Bensberg 2000, S. 55-68
- Scharer, Matthias*, Gestaltpädagogik, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hrsg.) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, S. 98-109

- Schilmöller, Reinhard*, Qualitätsentwicklung und Evaluation im Religionsunterricht, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 2001, S. 27-46
- Schmälzle, Udo*, Religionslehrer/in, in: Norbert Mette/ Folkert Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1697-1702
- Schmid, Hans* (Hrsg.), 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts. Briefumfrage unter Religionslehrerinnen und Religionslehrer zum heutigen Religionsunterricht in der Diözese Bamberg, München 1993
- Schmid, Hans*, Grundschulumfrage der Diözesen Bayerns im Fach Katholische Religionslehre (1997), in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.), Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß.“ Lehrer/-innenbefragungen, Entwicklungen und Perspektiven. RU-aktuell 1/98, München 1998, S. 5-37
- Schmid, Hans*, Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Subjekte von Evaluation und Qualitätsentwicklung, in: Eckhard Nordhofen (Hrsg.), Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 2001, S. 47-54
- Schmid, Hans*, Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: KatBl 129 (2004) H.3, S. 212-219
- Schreiner, Martin*, „Neues“ Wahrnehmen der Wirklichkeit? Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Gestaltpädagogik, in: KatBl 121 (1996), S. 396-401
- Schuh, Hans*, Als Mensch und als Christ in Schule und Religionsunterricht (be)stehen, in: IRP – Religionspädagogische Hefte (2004). Christlich orientierte Gestaltpädagogik in Schule und Religionsunterricht, hrsg. vom Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung Baden-Württemberg e.V., S. 33-42
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hrsg.), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule 3), Bonn 1983
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hrsg.), Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion. Zur Katholischen Theologie in Magisterstudiengängen (Die deutschen Bischöfe 33), Bonn 1986
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hrsg.), Zur Spiritualität des Religionslehrers (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule 6), Bonn 1987
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hrsg.), Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion sowie an die BA-/MA-Studiengänge mit Katholischer Religion als Haupt- oder Nebenfach (Die deutschen Bischöfe 79), Bonn 2003
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005
- Seyfried, Clemens/ Svoboda, Ursula/ Teml, Hubert*, Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung, in: Martin Heinrich, Ulrike Greiner (Hrsg.), Schauen, was `rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, Wien 2006, S. 207-216

- Sharaf, Myron*, Wilhelm Reich. Der Heilige Zorn des Lebendigen. Die Biografie, Berlin 1994 (Titel der Originalausgabe: FURY ON EARTH – A biography of Wilhelm Reich, New York 1983)
- Shepard, Martin*, Fritz. An intimate Portrait of Fritz Perls and Gestalt Therapy, New York 1975
- Simkin, James*, Ein Interview mit Dr. Friedrich Perls (1966), in: Friedrich S. Perls, Gestalt – Wachstum – Integration. Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen, hrsg. von Hilarion Petzold, Paderborn (¹1980) ⁵1992, S. 17-26
- Smith, Edward W. L.*, The Roots of Gestalt Therapy, in: ders. (Hrsg.), The Growing Edge of Gestalt Therapy, New York 1976, S. 3-36
- Smuts, Jan Christiaan*, Die holistische Welt, Berlin 1938 (Original: Holism and Evolution, London ³1936 [New York ¹1926])
- Snela, Bogdan*, Spiritualität, in: Peter Eicher (Hrsg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Band 4, München 2005, S. 174-181
- Sreckovic, Milan*, Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, in: Reinhard Fuhr/ ders./ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 15-178
- Staemmler, Barbara*, Theoretische Grundlagen und Konzepte der Gestalttherapie, Würzburg 1979
- Staemmler, Frank-Matthias*, Therapeutische Beziehung und Diagnose. Gestalttherapeutische Antworten, München 1993
- Staemmler, Frank-Matthias*, Der „leere Stuhl“. Ein Beitrag zur Technik der Gestalttherapie, München 1995
- Staemmler, Frank-Matthias*, Gemeinsame Konstruktionen. Über den ‚Gegenstand‘ der Paartherapie am Beispiel geschlechtsspezifischer Missverständnisse, in: Gestalt-Publikationen 23 (1996), S. 6-18
- Staemmler, Frank-Matthias*, Kultivierte Unsicherheit. Gedanken zu einer gestalttherapeutischen Haltung, in: ders./ Erhard Doubrawa (Hrsg.), Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie, Wuppertal 1999, S. 126-143
- Staemmler, Frank-Matthias*, Gestalttherapeutische Methoden und Techniken, in: Reinhard Fuhr/ Milan Sreckovic/ Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u.a. (¹1999) ²2001, S. 439-460
- Staemmler, Frank-Matthias/ Bock, Werner*, Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie, Wuppertal 1998
- Steiner, Katharina*, Von Anfang an dabei. Das Werden und Wachsen des IIGS, in: Hans Neuhold (Hrsg.), Leben fördern – Beziehung stiften. Festschrift für Albert Höfer, Graz 1997, S. 233-237
- Stevens, John O.*, Die Kunst der Wahrnehmung, Übungen der Gestalttherapie, Gütersloh (¹1975) ¹⁴1996 (Titel der Originalausgabe: Awareness: exploring, experimenting, experiencing, Moab ¹1971)
- Sudbrack, Josef*, Artikel Spiritualität. VII Neureligiös, in: LThK³ 2000, Bd. 9, Sp. 860
- Terhart, Ewald* (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel 2000

- Trembl, Hubert*, Artikel Spiritualität. VI. Praktisch-theologisch. 2. Religionspädagogisch, in: LThK³ 2000, Bd. 9, Sp. 859
- Tzscheetzsch, Werner*, Religionslehrer sein – Herausforderung und Kompetenzen, in: ThQ 179 (1999), S. 100-109
- Votsmeier, Achim*, Gestalt-Therapie und die „Organismische Theorie“ – der Einfluß Kurt Goldsteins, in: Gestalttherapie (1995)1, S. 2-16
- Walker, James Lynwood*, Gestalt Therapy an religious experience, New York 1971
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D.*, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Stuttgart (¹1969) ³1972 (Titel der Originalausgabe: Pragmatics of Human Communication. A study of International Patterns, Pathologies, and Paradoxes, New York ¹1967)
- Weber, Anette/ Gadow, Heinz-Detlev*, Integrativer Unterricht. Ein Beispiel aus der Praxis, in: Die Deutsche Schule, 1982/2, S. 107-114
- Weidenthaler, Manfred*, VKRG-Mitgliederbefragung (1997). Lehrplan für die Grundschule im Fach Kath. Religionslehre, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.), Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß.“ Lehrer/-innenbefragungen, Entwicklungen und Perspektiven. RU-aktuell 1/98, München 1998, S. 55-63
- Wenninger, Gerd* (Red.), Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Bd.2, Heidelberg/ Berlin 2001
- Wermke, Matthias/ Kunkel-Razum, Kathrin/ Scholze-Stubenrecht, Werner* (Hrsg.) Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich (neu bearbeitete Auflage) ⁴2007
- Wetkamp, Ewald*, Was soll hier gelernt werden?, in: CpB 105 (1992) H.6, S. 309-310
- Winger, Wolfram*, Kompetenz. I. Begriff, in: LThK³ 1997, Bd. 6, Sp. 228
- Yalom, Irvin*, Existentielle Psychotherapie, Köln 1989 (Titel der Originalausgabe: „Existential Psychotherapy“, New York 1980)
- Ziebertz, Hans-Georg*, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: ders./ Werner Simon (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 47-78
- Ziebertz, Hans-Georg*, Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik, in: Georg Hilger/ Stephan Leimgruber/ ders. (Hrsg.), Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 17-28
- Ziebertz, Hans-Georg*, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Georg Hilger/ Stephan Leimgruber/ ders. (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 180-200
- Ziebertz, Hans-Georg/ Heil, Stefan/ Riegel, Ulrich*, Religionslehrerbildung an der Universität. Lehrprogramm am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Würzburg, in: rhs 44 (2001), S. 119-130
- Ziebertz, Hans-Georg/ Heil, Stefan/ Prokopff, Andreas* (Hrsg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003.
- Ziebertz, Hans-Georg/ Heil, Stefan/ Mendl, Hans/ Simon, Werner*, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005

- Zinker, Joseph*, Gestalttherapie als kreativer Prozess, Paderborn (¹1982) ⁷2005 (Titel der Originalausgabe: Creative Process in Gestalt Therapy, New York ¹1977)
- Zwergel, Herbert A.*, Zur Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Ausbildung, in: RpB 42 (1999), S. 151-166
- Zwinz, Hans*, Darstellung, Würdigung und Kritik der Gestaltpädagogik, in: CpB 106 (1993) H.1, S. 45-51